



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Leitura / Interpretação e uso de linguagem metafórica em alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico: comparação e metáfora

Rosa Maria Moreira Marques

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção
do Grau de Mestre em Ensino da Leitura e da Escrita*

Orientado por

Carlos Manuel da Costa Teixeira

Bragança

2012

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas a quem quero manifestar os meus agradecimentos.

Ao Dr. Carlos Teixeira, por todo o apoio e disponibilidade, pelos seus conhecimentos científicos transmitidos, e principalmente, pela sua amizade.

À professora Maria Raquel Alves, por ter permitido a realização deste trabalho na sua turma.

À Nanda, à Lisa e à Júlia, pela sua amizade e apoio ao longo destes anos.

À minha família, especialmente aos meus filhos, por todo o apoio incondicional e compreensão pelas longas ausências e por sempre me terem incentivado a não desistir.

A todos, **UM MUITO OBRIGADO!**

Resumo

Para que a criança faça parte integrante da sociedade em que vive é necessário que tenha pleno domínio da língua falada pela sua comunidade. O domínio das competências de leitura é fundamental para a formação integral das crianças e dos jovens. Formar cidadãos leitores é, hoje, um objetivo de grande relevância social. A escola, como ambiente educativo por excelência, deve fornecer à criança oportunidades para o seu desenvolvimento literário, fomentando nos alunos capacidades metacognitivas que lhes permitam resolver os problemas do seu quotidiano.

Nesta linha de pensamento, este nosso trabalho reporta-se a um projeto, desenvolvido num Agrupamento de Escolas da região de Trás-os-Montes e Alto Douro, cujo objetivo fundamental é desenvolver nos alunos competências de leitura. No presente caso, trabalhamos mais especificamente as competências de compreensão/interpretação textual, com um grupo de alunos do 2.º ano do Ensino Básico. O projeto desenvolveu-se a partir de um *corpus* de textos selecionados do universo das obras de literatura preferencialmente destinadas à infância e procuramos estudar a forma como as crianças envolvidas interpretam metáforas e comparações existentes nessas obras. Procuramos também verificar qual o contributo da ilustração na construção do significado das metáforas e comparações encontradas no texto.

Ao longo do trabalho verificámos que o conjunto de experiências vivenciais das crianças interfere na leitura/interpretação que elas fazem das metáforas e comparações encontradas nos textos e que, quanto mais ricas e diversificadas forem essas experiências, mais facilidade elas revelam em descobrir os múltiplos sentidos emanados das metáforas e comparações; daqui decorre a importância de desenvolver contextos literários ricos, uma vez que eles são promotores de aprendizagens significativas, a partir das quais as crianças se tornam leitores cada vez mais competentes, autónomos e críticos.

O trabalho pedagógico que desenvolvemos com as crianças assenta numa pesquisa bibliográfica, que nos permitiu construir e apresentar uma síntese das mais relevantes teorias sobre a metáfora que têm vindo a lume. Houve, pois, uma clara preocupação em cruzar a literatura de referência com o desenvolvimento de um projeto de trabalho pedagógico concreto, no sentido de, sustentadamente, contribuirmos para o melhoramento das competências literárias (leitoras) dos nossos alunos.

Abstract

For the child as integral part of the society you live in is required to have full command of the language spoken by his community. The learning of reading skills is crucial to the integral formation of children and youth. Educate citizens readers today is a goal of great social relevance. The school, as a learning environment par excellence, must provide the child opportunities for their literacy development, fostering in students met cognitive skills that enable them to solve the problems of their daily lives.

In this line of thought, our work is related to a project developed in a group of schools in the region of Tras-os-Montes and Alto Douro, whose primary goal is to develop students reading skills. In this case, we work more specifically the skills of understanding / textual interpreting, with a group of students from the 2nd grade of basic education. The project involved a corpus of texts selected from the universe of works of literature aimed at children and preferably seeks to study how children interpret metaphors and comparisons involved in these works. We also seek to find what the contribution of illustration in the construction of the meaning of metaphors and comparisons found in the text.

Throughout the study, we found that the set of life experiences of children interferes with reading / interpretation, they make comparisons and metaphors found in the texts and that are rich and diverse experiences, they reveal more easily discover on the multiple meanings emanating the metaphors and comparisons, it follows the importance of developing literacy in rich contexts, since they are promoters of meaningful learning, from which children become readers increasingly competent, independent and critical.

The pedagogical work with children who have development based on a literature search, which allowed us to build and present a summary of the most relevant theories of metaphor that have come to light. There was therefore a clear concern in the literature cross reference with the development of a project specific pedagogical work, in the sense, sustainably, contribute to the improvement of literacy skills (readers) of our students.

Índice geral

Introdução	1
1. Fundamentação Teórica	7
1.1. Formação dos conceitos na criança e desenvolvimento lexical.....	7
1.2. Definição de Conceitos	11
1.2.1. Evolução histórica dos conceitos:.....	13
1.2.1.1. Aristóteles	13
1.2.1.2. Roman Jakobson.....	16
1.2.1.3. Paul Ricoeur	18
1.2.1.4. George Lakoff e Mark Johnson	21
1.2.1.5. Umberto Eco.....	25
1.2.1.6. Mário Vilela.....	28
1.3. A metáfora e a comparação nos documentos oficiais do Ensino Básico.....	33
2. Contextualização do estudo e opções metodológicas	36
2.1. Fundamentação	36
2.2. Metodologia	38
2.3. Participantes	40
2.4. Objetivos	43
3. Desenvolvimento do projeto	46
3.1. Planificação.....	46
3.2. Recolha de dados	46
3.3. Análise de dados	47
3.4. Atividades	47
3.4.1. Primeira aula – Poemas da mentira e da verdade – “A mãe”	49
3.4.2. Segunda aula – Laboratório gramatical “Vamos aprender a usar as comparações”.....	60
3.4.3. Terceira aula – <i>A festa de anos</i>	63
3.4.4. Quarta aula – <i>Avós</i>	71
3.4.5. Quinta aula – <i>Avós</i> (reconto)	75
3.4.6. Sexta aula – Coração de mãe.....	86
3.4.7. Sétima aula – O amor o que é?	95
Conclusão	99
Referências Bibliográficas	102
Anexos.....	105

Índice de figuras:

Figura 1 - comparações sobre as mães	52
Figura 2 - trabalho da aluna 20	53
Figura 3 – trabalho da aluna 9	54
Figura 4 – trabalho do aluno 12.....	54
Figura 5 - trabalho da aluna 1	58
Figura 6 – trabalho da aluna 11	59
Figura 7 - resultados das frases em leque	66
Figura 8 - comparações sobre a amizade.....	69
Figura 9 – ilustração do aluno 15	83
Figura 10 - ilustração da aluna 6	84
Figura 11 - ilustração da aluna 16	84
Figura 12 - ilustração da aluna 9	85
Figura 13 - ilustração da aluna 11	85
Figura 14 – metáforas elaboradas pelos alunos	93
Figura 15 – metáforas elaboradas pelos alunos	94

Índice de quadros:

Quadro 1 - resposta dos alunos à pergunta 2-----	62
Quadro 2 – respostas dos alunos à 1. ^a expressão -----	77
Quadro 3 – respostas dos alunos à 2. ^a expressão -----	77
Quadro 4 - respostas dos alunos à 3. ^a expressão-----	78
Quadro 5 - respostas dos alunos à 4. ^a expressão-----	79
Quadro 6 – respostas dos alunos à 5. ^a expressão -----	80
Quadro 7 - respostas dos alunos à 6. ^a expressão-----	81
Quadro 8 – respostas dos alunos à 7. ^a expressão -----	82
Quadro 9 - interpretações dos alunos da 1. ^a metáfora -----	90
Quadro 10 – interpretações dos alunos da 2. ^a metáfora -----	90
Quadro 11- interpretações dos alunos da 3. ^a metáfora-----	91

Índice de gráficos:

Gráfico 1 - Habilitações do Encarregado de Educação - Mães	42
Gráfico 2 - Habilitações do Encarregado de Educação – Pais	42
Gráfico 3 – Constituição do agregado familiar	43

Introdução

Para se ser membro de pleno direito de uma comunidade temos de partilhar determinados valores, uma história comum, uma cultura, uma religião, uma língua. Preparar a criança, desde a educação pré-escolar para essa integração é um objetivo a perseguir ao longo da vida, e para o qual a escola tem de educar. Parte-se dos conhecimentos que a criança tem da sua cultura, para aceder a outros que lhe são transmitidos pela escola e de que ela irá percebendo o sentido e as múltiplas interações, marcando assim o início da sua aprendizagem, com o objetivo de a integrar na sociedade como ser autónomo e reflexivo, de forma a exercer uma cidadania inclusiva.

Na sociedade atual, onde a informação circula rapidamente e se transforma diariamente, ter acesso a informação de qualidade e saber processá-la, transformando-a em conhecimento é condição indispensável para a plena cidadania. Para que isso aconteça, os indivíduos socorrem-se da sua língua materna, o Português. Assim, o domínio do Português (como língua materna e de escolarização) vai ser um elemento de primordial importância em todo o processo de ensino/aprendizagem. Como se refere no *Programa de Português do Ensino Básico*: “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis, 2009: 6). A aprendizagem do Português representa, assim, um dos aspetos fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e para a sua integração plena na sociedade. Ainda de acordo com o *Programa* acima citado:

“a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.” (Reis, 2009: 12).

Este aspeto já é referido no *Currículo Nacional do Ensino Básico*¹ (2001: 31) quando refere que “o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social e profissional e no exercício pleno de cidadania.” O Português, por ser uma disciplina transversal e transdisciplinar, “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos.”

¹ Documento revogado no dia 23 de dezembro de 2011, mas em vigor no início do trabalho.

(Reis,2009: 21). A educação que a escola oferece contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos, desenvolvendo as suas capacidades literárias e fazendo de cada aluno um leitor reflexivo e atento, ajudando a formar a personalidade e a afirmar a sua identidade como cidadão.

Verificamos, contudo, um grande avanço da tecnologia no mundo atual, o que implica que os indivíduos desenvolvam várias capacidades que lhe permitam adquirir múltiplas literacias. A leitura é uma dessas capacidades e, segundo Sim-Sim (2002: 9):

“Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interação entre o leitor e o texto. O leitor tornou-se um construtor de significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao poder do conhecimento.”

Este novo conceito de literacia está longe do de alfabetização a que inicialmente estava associado, sendo este último entendido como uma capacidade meramente utilitária. Mais do que saber ler, os indivíduos devem ser capazes de utilizar as suas capacidades para resolver os problemas do quotidiano. Concordamos com Botelho (2009: 68- 69) e Pereira (2008: 27- 28) quando referem que a literacia é uma capacidade totalmente conseguida se envolver um amplo conjunto de competências implicadas na construção de significado, apresentando várias formas e atuando em vários contextos, mas profundamente interligados com as práticas sociais e culturais da sociedade da qual o indivíduo faz parte.

O desenvolvimento literário implica o domínio de várias competências no uso da língua e, por isso, é imperioso “alargar as competências de acesso, análise e comunicação a uma ampla variedade de textos, de forma a incluir não só os verbais, mas as imagens, o som, os textos dos Media e os hipertextos” (Botelho, 2009: 67).

Do acima dito, realçamos que a plena integração dos indivíduos implica a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão da informação escrita e, uma vez que “não se nasce leitor”, convém ressaltar o papel fundamental que a educação desempenha na formação das crianças e dos jovens. Atendendo a esta premissa, o nosso trabalho centra-se na aprendizagem da leitura/interpretação que alunos do segundo ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico fazem. Trata-se, portanto de um trabalho cujo ponto charneira é o desenvolvimento da competência de leitura. Importa, por isso, apresentar uma definição sumária deste termo. O *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001: 32) refere que:

“a leitura é o processo interativo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento”.

Aprender a ler não é um processo natural e espontâneo, que se adquire por mera exposição, no contexto familiar e social, ao material escrito. Como refere Sim-Sim (2009: 15): “Aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina.” Este é o primeiro passo de um longo caminho que a criança tem de percorrer, a fase da identificação da palavra escrita. Efetivamente hoje sabemos claramente que “ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo da leitura” (Sim-Sim, 2007: 7).

Aprender a ler implica, pois, decodificar palavras, identificá-las e obter significado, tornando-se o leitor um construtor ativo dos significados “abertos” pelo texto. Partindo deste princípio acreditamos ser fundamental desenvolver na escola, desde cedo, atividades que estimulem e incentivem o gosto pela leitura, de forma a facilitar o acesso dos nossos alunos ao conhecimento, devendo implementar-se estratégias que referenciem a leitura como algo positivo e agradável, de modo a que esta se torne um hábito ao longo da vida. Neste processo o professor desempenha um papel fundamental. Como referem Silva *et al* (2010: 5):

“o professor desempenha um papel primordial neste processo, pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele. Estas devem ser algumas das principais linhas orientadoras do trabalho do professor no Ensino Básico.”

Numa sociedade em constante mutação como aquela em que vivemos, surgem-nos novas formas de leitura (sonora, visual, audiovisual...) e a escola tem de dar resposta a estas novas leituras, já que esta é uma competência transversal em todas as ações dos indivíduos, fomentando o ensino explícito da compreensão da leitura. Com este tipo de ensino pretende-se desenvolver nos alunos capacidades metacognitivas, “que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto” (Sim-Sim *et al*, 2007: 25).

O conhecimento de vários títulos de receção infantil possibilita ao jovem leitor um leque mais alargado de escolhas, sendo a escola um local onde a grande maioria dos

alunos tem um contacto maior com os textos literários. Neste sentido, concordamos com Silva *et al* (2010: 12) quando referem que:

“a leitura como experiência pessoal, sobretudo no campo da leitura de textos literários, deve ser valorizada em contexto escolar, ao longo de todo o ensino básico: é um pilar fulcral para o querer ler cada vez melhor e ler melhor significa (passada a fase da decifração) conhecer os mecanismos de construção do texto e os efeitos criados pela linguagem.”

O novo *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) dá especial realce ao *corpus* textual com que se trabalha desde cedo, considerando que estes textos vão influenciar o desejo de ler voluntariamente, pelo que tivemos especial cuidado na seleção dos textos literários que propusemos às crianças da turma com a qual trabalhamos (poema “A mãe”, de Luísa Ducla Soares, *Avó,s* de Chema Heras, *Coração de mãe*, de Isabel Minhós, *O amor o que é?*, de José Jorge Letria. De referir que obtivemos as respetivas autorizações das editoras para as reproduções efetuadas neste trabalho). Sabemos que as obras de receção infantil surgem como um manancial de possibilidades que convém explorar para seduzir o jovem leitor. Nestas obras nota-se cada vez mais a preocupação de aliar a linguagem verbal à linguagem icónica, o que vai permitir o alargamento das possibilidades de leitura/interpretação, tendo em conta o jogo de formas, cores e códigos estéticos. O professor, como mediador de leitura, deve promover essa pluralidade de interpretações, reconhecendo ao leitor “um importante papel enquanto co construtor ativo dos significados textuais” (Azevedo, 2006: 22).

É preciso treinar o leitor para ler o texto escrito e as imagens/ilustrações como sendo partes de um todo, já que o texto icónico interage de forma muito íntima com o texto escrito, sendo mais do que uma mera redundância. De acordo com Azevedo (2006: 13):

“a componente icónica, na medida em que supõe uma leitura simultaneamente intelectual e emocional, constitui um elemento suscetível de auxiliar decisivamente o leitor a participar cooperativamente no texto e a transformá-lo de acordo com as suas experiências.”

Com a ajuda da componente icónica, o leitor constrói uma nova história fazendo uso das suas enciclopédias pessoais, e navegando no sonho do faz de conta. A compreensão dos textos literários está intimamente relacionada com a interpretação metafórica que o leitor faz, uma vez que estes apresentam múltiplos sentidos, possibilitando assim uma diversidade de leituras. Deste modo, ao leitor é pedido que, no processo interpretativo, “ultrapasse” o sentido literal da palavra, apreendendo outros sentidos sugeridos pela mesma e clarificados pelo contexto onde se insere (Ceia *et al*, 2010).

Através das metáforas e da interpretação que os leitores delas fazem entendemos como eles compreendem o mundo e os conceitos que defendem. A metáfora evoluiu como um mediador entre a mente e o mundo. Ela é como um símbolo, uma forma de ver o mundo. O ser humano não apenas descobre analogias, mas nas metáforas ele combina essas analogias com outras, de forma a elaborar metáforas criativas, aumentando seu o conhecimento.

A linguagem metafórica apela ao envolvimento do leitor com o texto e recorre a várias intertextualidades, despertando nele o sentimento de pertença a uma comunidade linguística e cultural envolvente pela relação que se estabelece entre a pessoa, a língua e a sociedade. Consideramos, por isso, importante verificar de que modo é que crianças que frequentam o segundo ano de escolaridade compreendem e utilizam as metáforas e as comparações no seu discurso diário.

Com as atividades apresentadas neste trabalho pretendemos desenvolver as competências de compreensão da leitura, compreender como é que o aluno identifica e lê (interpreta) comparações e metáforas e compreender como é que o aluno “lê” as ilustrações que “traduzem” os enunciados comparativos e metafóricos, presentes em livros de literatura infantil e assim responder às questões:

“Como é que os alunos do 2.º ano leem (interpretam) as comparações e as metáforas existentes nos livros de Literatura Infantil?”

“De que forma é que as utilizam nas suas produções textuais?”

“Será que as ilustrações presentes nos livros de Literatura Infantil ajudam os alunos a construir o(s) significado(s) das comparações e das metáforas que ocorrem nos textos?”.

As atividades foram realizadas ao longo de sete sessões/aulas de noventa minutos, partindo daquilo que a criança já conhece e promovendo uma relação criativa com a língua. Desta forma, procurávamos “desenvolver intencional e explicitamente o léxico das crianças” (Sim-Sim,2007:10), promovendo assim o seu desenvolvimento linguístico ao mesmo tempo que se estimulava o seu comportamento como leitores e se ampliava a sua experiência e conhecimento do mundo (Sim-Sim, 2007: 13).

Este trabalho foi desenvolvido numa escola de um Agrupamento de Trás-os-Montes e Alto Douro, numa turma com vinte e um alunos do segundo ano, e a metodologia de trabalho adotada enquadra-se no âmbito da investigação qualitativa em que a investigadora é participante. Ao longo do estudo foram recolhidos vários registos

de trabalhos realizados pelos alunos e a investigadora foi elaborando notas de campo ao longo das atividades.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro fazemos a fundamentação teórica do trabalho, abordando a formação de conceitos na criança segundo Piaget e Vygotsky, definimos os conceitos de metáfora e comparação e analisamos a sua evolução histórica, referindo autores que têm publicado importantes obras a respeito desta temática. Por fim, consultamos os documentos oficiais (Currículo Nacional², Programa de Português e Metas de Aprendizagem) e verificamos de que forma é que esta temática é referida nesses documentos. No segundo capítulo fizemos a contextualização do estudo e uma referência às opções metodológicas, caracterizando a metodologia usada, descrevendo os participantes no estudo e referindo qual o objetivo do mesmo. O terceiro capítulo é dedicado ao desenvolvimento da nossa ação educativa, em que implementamos várias atividades e recolhemos e analisamos os dados referentes a essas atividades. Na conclusão são tecidas algumas considerações finais sobre os resultados deste trabalho.

² Documento revogado no dia 23 de dezembro de 2011, mas em vigor no início do trabalho.

1. Fundamentação Teórica

Neste primeiro capítulo vamos proceder a uma revisão da literatura tendo como foco aquele que é o tema desta nossa dissertação. Assim sendo, esta revisão da literatura repartir-se-á por três tópicos que devem ser entendidos, numa dinâmica integradora, como essenciais para a orientação do trabalho pedagógico que apresentaremos posteriormente.

1.1. Formação dos conceitos na criança e desenvolvimento lexical

Jean Piaget e Lev Vygotsky são autores de referência no estudo da formação de conceitos na criança, pelo que iremos debruçar-nos sobre os seus trabalhos, embora de uma forma muito breve.

A aquisição de conceitos, segundo Piaget, segue estádios de desenvolvimento com características bem definidas, que vão dos mais simples aos mais complexos, sendo esse desenvolvimento resultado da interação entre o sujeito e o meio ambiente em que está inserido. O desenvolvimento cognitivo da criança segue assim uma sequência fixa e universal de estádios.

O primeiro estágio é o **sensório-motor**, que vai do nascimento até aos 2 anos de idade. A partir da transformação dos reflexos inatos (sensações de dor, prazer, fome,...) a criança desenvolve a sua inteligência, reconhece que existe uma diferenciação entre ela e as coisas que a rodeiam, desenvolvendo o conceito de permanência do objeto e constrói representações mentais cada vez mais complexas.

O estágio seguinte, **pré-operatório**, vai dos 2 aos sete anos, e é neste período que a criança desenvolve a linguagem associada ao aparecimento da função simbólica (Piaget, 1983: 67), e começa a elaborar imagens mentais dos objetos. Segundo Piaget, neste estágio existe uma relação muito próxima entre o jogo simbólico e a linguagem, o que permite que a criança aperfeiçoe a capacidade de representar os objetos ou acontecimentos por meio de outro significante.

Neste estágio o pensamento infantil é mais egocêntrico do que o do adulto, isto porque a criança verbaliza antes de tudo para si própria, sem se preocupar com quem fala ou se é escutada ou compreendida (Piaget, 1977: 30,88) e a palavra pretende acompanhar e reforçar a sua atividade individual. Como refere Piaget (1977: 88):

“ Essa linguagem egocêntrica reconhece-se por dois aspetos. Em primeiro lugar, pode acontecer que a criança fale sem procurar agir sobre o interlocutor. (...) Em segundo lugar, e por isso mesmo, é impossível, em tais enunciações, reconhecer a distinção entre o ponto de vista próprio e o ponto de vista de outrem. Quando monologa em comunhão com o adulto, a criança não mais diferencia o seu pensamento do do seu auditor, do mesmo jeito que o místico não diferencia o seu daquele em que se integra.”

Pouco a pouco, o “peso” desse egocentrismo vai diminuindo graças à interação da criança com o meio que a rodeia. Porém, sustenta Piaget (1977: 152): “uma parte da linguagem da criança permanece egocêntrica.” Acresce que o uso da linguagem socializada só vai aparecer no estágio seguinte.

O estágio **operatório-concreto** vai dos 7 aos 11/12 anos e é neste estágio que a criança começa a construir conceitos, através de estruturas lógicas e consolida a conservação de quantidade, constrói o conceito de número, peso e volume. Para Piaget só a partir deste estágio é que a criança consegue desempenhar as operações lógicas necessárias para descobrir as relações de semelhança entre os dois termos de uma metáfora.

Neste estágio verifica-se que o egocentrismo infantil desaparece gradualmente, preocupando-se a criança em ser cada vez mais objetiva e o seu pensamento baseia-se na lógica. A criança começa a usar uma linguagem socializada, em que os conceitos são partilhados por todos os membros do grupo e verifica-se a existência de um diálogo com intenção de comunicação.

O último estágio, o **operatório-formal**, que vai dos 11/12 anos aos 16 anos, é o apogeu do desenvolvimento da inteligência. É a fase em que o adolescente constrói o pensamento abstrato e concetual. De acordo com este autor, os conhecimentos são elaborados espontaneamente pela criança, de acordo com o estágio em que se encontra. A aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem de passar sucessivamente pelos diferentes estádios. A visão egocêntrica da criança sobre o mundo que a rodeia vai-se aproximando da visão dos adultos.

A linguagem participa no processo de socialização do pensamento, possibilitando o processo de concetualização. Este processo possibilita o desenvolvimento da consciência linguística. A linguagem possibilita à criança evocar um objeto ou acontecimento ausente na comunicação de conceitos, substituindo a imagem mental desse objeto ou acontecimento por palavras. Assim, para Piaget, o pensamento aparece antes da linguagem, esta é uma das suas formas de expressão e a sua formação depende do desenvolvimento dos esquemas sensório-motores.

Para que exista pensamento é necessário que a criança consiga estabelecer relações de significado. Como o próprio Piaget refere (1978: 145):

“Não somente qualquer pensamento, como toda a atividade cognitiva e motriz, da percepção e do hábito ao pensamento conceitual e reflexivo, consiste em conectar significações, e qualquer significação supõe uma relação entre um significante e uma realidade significada.”

Apesar de ser contemporâneo de Piaget, Vygotsky nunca se encontrou pessoalmente com ele. Vygotsky privilegia o ambiente social em que a criança está inserida na formação de conceitos, pois defende que é através da experiência que a criança desenvolve as aquisições intelectuais e quer estas, quer as formas de estruturar o pensamento não são determinadas por fatores congênitos, mas são antes o resultado das atividades do indivíduo praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que está inserido. Os conceitos são construções culturais interiorizadas pelos indivíduos ao longo do seu processo de desenvolvimento. A construção do real efetua-se do social para o individual ao longo de todo o desenvolvimento.

No desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem um papel crucial na forma como a criança vai aprender a pensar, pois esses valores vão-lhe ser transmitidos através das palavras. Vygotsky refere-o nos seguintes termos (1996: 290):

“A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece na sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria.”

Ao referir que a unidade básica do pensamento verbal é o significado da palavra, Vygotsky encontra um elemento que vai constituir, simultaneamente, uma unidade da linguagem e do pensamento, referindo que o estudo das relações entre pensamento e linguagem deve ser efetuado através da análise semântica, uma vez que o estudo do significado é o elo de ligação para o estudo da fala e do pensamento e é fundamental para a compreensão do desenvolvimento da linguagem.

O desenvolvimento do significado implica o desenvolvimento do pensamento, já que a criança utiliza as palavras para expressar o seu pensamento. A linguagem funciona, portanto, como um sistema simbólico comum a todos os grupos sociais, apresentando uma função essencial, que é a da comunicação, pois é um meio de partilha social. Ao nomear um objeto, estamos a inclui-lo numa determinada categoria, consoante as suas características. Ao fazê-lo estamos a fazer generalizações para nos compreendermos. Não é possível comunicar sem usar signos nem sem significados.

Vygotsky defende que existe uma inter-relação entre pensamento e linguagem, que são processos independentes. A linguagem sistematiza a experiência direta das crianças. Até que por volta dos dois anos “as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, tocam-se e fundem-se, dando início a uma nova forma de comportamento” (1996: 87 e 88). Como consequência “o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional” (1996: 89).

O processo de formação de conceitos tem início na infância e vai amadurecendo e desenvolve-se principalmente na adolescência, uma vez que esta é uma atividade complexa “em que todas as funções intelectuais fundamentais participam” (1996: 114). O autor de *Pensamento e linguagem* realça que é fundamental que o meio ambiente proporcione à criança estímulos interessantes para que este processo se desenvolva.

No processo de aquisição de conceitos, Vygotsky define a existência de três fases. A primeira, a do **pensamento sincrético**, em que o agrupamento de objetos é feito sem qualquer fundamento. A segunda fase é a dos “**pensamentos por complexos**”, em que os objetos são agrupados devido às relações que existem entre eles. Este tipo de pensamento já é um tipo de pensamento coerente e objetivo. A última fase, a do “**pensamento por conceitos**” só é observada a partir da adolescência, quando aparece a capacidade de síntese e de análise.

Vygotsky faz ainda a distinção entre conceitos espontâneos, quando são construídos a partir da experiência do quotidiano, do senso comum e não passaram pelo crivo da ciência e os científicos que são formais, são definidos pela ciência, organizados e sistematizados e são transmitidos num ambiente formal de ensino. Estes dois processos de aquisição de conceitos estão relacionados e influenciam-se mutuamente. Como afirmou o autor em *Pensamento e linguagem*, eles “fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da gênese do conceito (...)” (1996: 162).

Estudos recentes, principalmente as teorias da metáfora concetual de Lakoff e Johnson, demonstram a importância das metáforas para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A compreensão e a produção de metáforas são consideradas como características necessárias para o desenvolvimento do léxico e para a formação dos conceitos.

1.2. Definição de Conceitos

A etimologia da palavra metáfora provém do termo grego “metaphorá”, que significa “transporte” (Machado, 1977). A metáfora surge assim como sinónimo de “transporte”, “mudança”, “transferência”, e mais especificamente, “transporte de sentido próprio em sentido figurado”. (Ceia, 2010). A metáfora conduz à mudança do sentido das palavras. Ou seja, através dela uma palavra é transposta ou transferida de um campo semântico para outro, fazendo com que esta adquira um novo sentido ou que o seu sentido seja modificado.

É uma figura de estilo, ou tropo linguístico, que consiste na comparação de dois termos sem o uso de um conetivo. Essa semelhança resulta da imaginação e da subjetividade de quem cria a metáfora e do leitor que a lê. Ou, como refere Pinto (2005: 250):

“a metáfora é uma espécie de comparação abreviada, porque não está presente a palavra ou expressão comparativa (na comparação está presente como, mais do que, parecer). Existe assim uma certa intenção de sugerir, ou mesmo um certo efeito de surpresa, porque a(s) palavra(s) passa(m) a ter, na frase, um sentido que abrange mais do que lhe é habitual”.

No Dicionário Terminológico, acedido por nós a 13/7/2012, aparece a seguinte definição:

“O mais importante tropo, consiste na substituição de uma palavra própria (verbum proprium) por uma palavra com a qual aquela possui elementos sémiicos em comum, com supressão daquela, ao contrário do que acontece na comparação, figura em que comparece o termo comparado (além da partícula comparativa). A translação ou a transposição do significado baseia-se numa analogia manifesta ou oculta, que a metáfora desvela e dá a conhecer (daí a dimensão cognitiva da metáfora, para além da sua dimensão de ornato estilístico). Quando a distância semântica entre o termo próprio e o termo metafórico é muito grande, a metáfora torna-se surpreendente, audaciosa e por vezes de inteligibilidade difícil (por ex., “na tua voz lampejos de navalha / a pôr em sangue a minha solidão”, V. Graça Moura). A metáfora contribui de modo relevante para a plurissignificação dos textos literários. A metáfora pode exprimir-se sob várias formas gramaticais:

- a) Metáforas nominais (“A vida / é o bago da uva/ macerado/ nos lagares do mundo”, Carlos de Oliveira);
- b) Metáforas verbais (“Que fruta rude aveludou a minha noite?”, Vitorino Nemésio);
- c) Metáforas adjetivais (“hão-de nos dar enfim uma sangrenta rosa”, David Mourão-Ferreira).”

De referir que para além destas formas gramaticais, a metáfora também se pode exprimir como metáfora adverbial, como no seguinte exemplo: “a rosa desabrochou sangrentamente”.

Atualmente, a metáfora surge como um fenómeno com uma grande relevância, uma vez que revela parte do nosso pensamento ao mostrar como os conceitos estão estruturados no nosso sistema concetual. Ela transforma o sentido das palavras e essa transformação de sentido faz-se pela semelhança que esses conceitos têm na mente do emissor. Abre-se caminho para a polissemia das palavras, possibilitando o enriquecimento do vocabulário de uma língua. Com o trabalho de Lakoff e Johnson apercebemo-nos que a nossa linguagem quotidiana é essencialmente metafórica e que utilizamos metáforas para pensarmos e comunicamos.

A comparação assemelha-se à metáfora, mas usa um conetivo para acentuar a identidade das duas ideias comparadas. Recordando o que afirmou Pinto sobre esta figura de estilo (2005: 250), podemos, muito simplesmente, definir comparação dizendo que “consiste em estabelecer uma relação de semelhança por meio de uma palavra ou expressão comparativa (como, mais do que, menos do que, maior que, tão) ou de verbos que também sirvam para comparar (parecer, lembrar, sugerir,...)”.

A comparação é uma forma de organizar o nosso mundo. Metáfora e comparação partilham o facto de operarem por analogia. Além disso, estas duas figuras de estilo são figuras de palavras ou tropos. São figuras de palavras porque o desvio é da palavra – é a palavra que foge ao seu sentido normal. Isto acontece quando uma palavra adquire uma significação que não está propriamente prevista no conjunto dos seus significados (entendendo significado como o conteúdo semântico veiculado por uma expressão linguística *in absentia*). Segundo o Dicionário Terminológico, acedido por nós a 13/7/2012, tropo é uma:

“Figura de significação que se distingue das figuras retóricas de dicção e das figuras retóricas de pensamento, porque resulta da organização dos seus elementos linguísticos através de uma relação *in absentia, in verbis singulis*, isto é, através de uma seleção operada no eixo paradigmático da língua, enquanto as outras figuras retóricas resultam de uma combinação *in verbis coniunctis*, no eixo sintagmático da língua. Os tropos mais importantes são a metáfora, a metonímia e a sinédoque. Para além da sua função exornativa, os tropos são mecanismos textuais que iluminam de modo novo o real, ao transladarem os significados das palavras e ao instituírem assim relações inéditas entre as coisas e os seres.”

As figuras de estilo dizem respeito ao domínio da enunciação da linguagem, são recursos com múltiplos usos, de entre os quais se destaca a intenção de dar maior elegância ou ênfase a uma determinada expressão. Neste trabalho vamo-nos debruçar-nos sobre a comparação e a metáfora

1.2.1. Evolução histórica dos conceitos:

1.2.1.1. Aristóteles

Historicamente, foi Aristóteles o primeiro a formular uma teoria da metáfora, teoria sobre a qual ainda hoje muitos autores se debruçam (em verdade, todas as teorizações sérias sobre este conteúdo têm em conta o texto aristotélico).

Para Aristóteles a linguagem metafórica abrange simultaneamente os domínios da Retórica e da Poética. A metáfora era utilizada no discurso aristotélico com o objetivo de tornar o discurso mais distinto. Por isso o poeta deve ser um mestre no uso da metáfora e este “dom”, esta capacidade, é considerada inata, sendo sinal de talento e não se aprende com os outros. Nesta linha de pensamento, descobrir metáforas é ser capaz de perceber as relações de semelhança entre as coisas.

A definição da metáfora apresentada por Aristóteles na *Poética* é a seguinte: “A metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (Aristóteles, 1998: 134). Aristóteles refere “que usar uma metáfora é dar a uma coisa o nome que pertence a outra”. Analisando esta definição aristotélica, Miguens (2001-2002: 74) afirma que o filósofo grego se refere à metáfora como o:

“transporte de um nome de acordo com alguma “regra” ou razão e enumera quatro regras ou razões para esse transporte. Duas delas (o transporte do “género para a espécie” e o transporte da “espécie para o género”) supõem a organização taxinómica das línguas naturais, uma estrutura de encaixe de classes presente no significado das palavras, no uso comum destas (...). A terceira e a quarta (respetivamente o “transporte da “espécie para a espécie” e o transporte “por analogia”) dizem respeito a uma dimensão de semelhança mais complicada.”

A definição aristotélica da metáfora assenta no nome ou palavra e o que está em causa é um nome e não toda a frase ou o texto. Fonseca (2000: 93) sintetiza esta ideia ao referir que “para que haja metáfora em Aristóteles é necessário que haja movimento de um nome para outro nome”. Este movimento de transposição pressupõe o desvio do uso vulgar dos nomes e implica o novo significado. Assim sendo a metáfora surge como uma substituição de uma palavra com sentido próprio por outra com sentido figurado. Para este autor, a metáfora é definida em termos de movimento.

Por essa razão, a metáfora efetua um processo de transporte de um nome de um objeto para outro ou de uma espécie para outra espécie. Assim, ao afirmar que *um pau é uma pedra*, comprova-se que o processo metafórico diz respeito à denominação, isto

porque se transporta para um objeto o nome que é doutro. Existem várias semelhanças entre um pau e a pedra: ambos são objetos materiais e de fácil acesso, ambos podem ser usados na construção de outros objetos e ambos podem ser usados para ser arremessados.

No entanto o conceito de nome em Aristóteles é diferente do atual. Já o refere Fonseca quando diz (2000: 92): “Note-se que quando Aristóteles fala em *nome* não quer significar apenas substantivo ou o substantivo e o adjetivo. Esta terminologia é-lhe posterior.” Na mesma linha de pensamento, Miguens postula que:

“Aristóteles nota que onoma (nome) é phonê semantikê, som significativo, sem indicação do tempo. É isto que distingue onoma de rhema, o verbo no qual existe marca do tempo. Aquilo que é nome opõe-se ainda a stoikheion, a letra, som indivisível, e a *assemos*, o que não significa” (2001-2002:76).

Este transporte de um nome de um objeto para outro faz-se com base na semelhança. Para que a metáfora aconteça é necessária a existência de uma semelhança entre os dois termos, as metáforas põem debaixo dos olhos, fazem ver, jogos de semelhanças e dissemelhanças. Mas Aristóteles nunca esclarece qual a natureza e as características dessa semelhança. Para Aristóteles as metáforas ajudam a ver semelhanças, dando a conhecer algumas verdades da cultura de um povo. É através da metáfora e do uso da linguagem que esses aspetos da cultura são apreendidos.

Sintetizando algumas das ideias apontadas no nosso discurso anterior, digamos que Aristóteles considera quatro tipos de metáforas:

a) Do género para a espécie

A primeira espécie do género metáfora na definição aristotélica é aquela pela qual se dá à espécie o nome do género (Miguens,2001-2002: 77). Neste sentido, todos nós transportamos nomes.

Ex. “aqui a minha nave se deteve”, em vez de “aqui a minha nave está ancorada”, já que “estar ancorado” é uma parte do género de “deter-se” (Aristóteles, 1998: 134).

b) Da espécie para o género

A segunda espécie do género metáfora é aquela pela qual se nomeia o género através do nome da espécie (Miguens,2001-2002: 77).

Ex: “Na verdade, milhares e milhares de gloriosos feitos Ulisses levou a cabo”, há metáfora da espécie para o género porque “milhares e milhares” significam “muitos” (Aristóteles, 1998: 134).

c) Da espécie para a espécie

A terceira espécie do género metáfora é aquela na qual se dá à espécie o nome de uma outra espécie (Miguens, 2001-2002: 78).

Ex: “cortando com o duro bronze”, em que “bronze” significa “faca” ou “punhal” (Aristóteles, 1998: 134).

d) Por analogia

A quarta espécie é a metáfora por analogia, ou proporção, a metáfora a quatro termos. O filósofo esclarece este tipo de metáfora afirmando (Aristóteles, 1998: 134): “Digo que há analogia quando o segundo termo está para o primeiro na igual relação em que está o quarto para o terceiro, neste caso, o quarto termo poderá substituir o segundo e o segundo o quarto.”

Ex: “a tarde será denominada a velhice do dia” (Aristóteles, 1998: 134), em que se estabelece uma relação entre a velhice e a vida e por outro lado, entre a tarde e o dia.

As duas primeiras espécies de metáforas só dão a conhecer o que já se conhece, aquilo que existe virtualmente no léxico.

As duas últimas, segundo Miguens (2001-2002: 84):

“põem debaixo dos olhos semelhanças, que fazem ver e conhecer relações desconhecidas entre as coisas e por isso ensinam e dão prazer, e não são apenas *Kosmos*, enfeite e embelezamento, mas clareza e enigma (...). Provocam o espanto, que, como afirma Aristóteles, é coisa agradável porque ensina”.

As metáforas por analogia permitem ver a relação entre a metáfora e comparação. Para Aristóteles a comparação é um tipo de metáfora e não a metáfora um tipo de comparação. A conceção de comparação e metáfora para este autor é diferente da atual; é o que nos esclarece Fonseca (2000: 92 e 93), postulando que:

“[...] uma coisa fica clara a partir dos exemplos de metáforas proporcionais (aquelas em que há uma proporção) que Aristóteles dá e a que chama analogias: a relação entre metáfora e comparação. Para Aristóteles, a comparação é um tipo de metáfora e não a metáfora um tipo de comparação. Este ponto é de grande importância porque vai ser invertido pela tradição retórica e poética ocidental.”

Aristóteles defende uma explicação das virtudes cognitivas das metáforas e dos seus efeitos na mente de quem as ouve ou produz. É através delas que a mente vê mais longe, se apercebe de semelhanças, conhece verdades, provocando novas aprendizagens. Ajudam a compreender algo que não seria compreensível doutro modo.

Aristóteles não faz a distinção entre a metáfora e hipérbole, mas identifica-os como um mesmo fenómeno, ao referir que (1998: 134): “milhares e milhares de gloriosos feitos Ulisses levou a cabo”. Também não distingue entre metáfora e

sinédoque, quando refere “cortando com o duro bronze”. A metáfora não se opõe à hipérbole nem à sinédoque, mas é um fenómeno retórico e poético mais genérico e amplo que as engloba, uma vez que indicia na sua essência todas essas formas de realização.

Concluindo, o conceito de metáfora em Aristóteles é diferente do nosso, por ser uma designação mais genérica, que engloba outros fenómenos. Para Aristóteles a metáfora é um fenómeno baseado na semelhança, que consiste na substituição de uma palavra por outra. O seu conceito de metáfora não conduz à produção obrigatória de uma metáfora nem à sua identificação. Mas ela é mais do que uma simples transposição de significados, e muito mais do que uma simples comparação. Usar a metáfora é usar a capacidade criativa de usar as palavras. Seria a criação de novos universos de conhecimentos

1.2.1.2. Roman Jakobson

Roman Jakobson, ao estudar doentes com afasia, considera a metáfora como um fenómeno do uso da língua que radica no funcionamento do próprio cérebro humano. Jakobson dá à metáfora um estatuto de um tipo de raciocínio e de um modo de comunicar por analogias, semelhanças e substituições. A semelhança serve de elo de ligação entre a metáfora e a palavra a que se substitui, mas ao qual ainda está relacionada por semelhança. Trata-se de uma semelhança entre significados. Este autor salienta o papel das relações de semelhança na formação de metáforas ao nível cognitivo, que emissor e recetor têm de fazer para produzir e compreender metáforas.

No prefácio do seu livro *Linguística e Comunicação*, o Professor Blikstein (2005: 12) refere que:

“...à distinção clínica de afasia de emissão e afasia de receção, Jakobson contrapõe as afasias de substituição e associação. Na dissolução da linguagem nos afásicos, ele vai encontrar o próprio mecanismo formativo da linguagem (...). Toda a expressão metafórica se faz pela substituição de paradigmas, ao passo que a expressão metonímica deriva da associação de paradigmas a formar sintagmas. Trata-se, pois, de uma ampliação das noções de similaridade e contiguidade.”

Jakobson teve o mérito de relacionar a metáfora com dois processos básicos do funcionamento da linguagem humana: a seleção e substituição de unidades concorrentes e a combinação de unidades sequentes.

Quem fala não o faz de forma aleatória, pois o ato da fala exige um código comum aos seus participantes. Para falar é pois necessário selecionar unidades linguísticas de entre uma vasta gama de possibilidades e combiná-las sequencialmente.

De acordo com este autor (Jakobson, 1956, 2005: 37): “Quem fala seleciona as palavras e combina-as em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza e as frases são por sua vez combinadas em enunciados.”. A seleção é feita a partir das unidades linguísticas associadas no código e não na mensagem, enquanto na combinação as unidades linguísticas se associam no código e na mensagem. O signo linguístico conhece dois tipos de influência: o código e o contexto. Assim sendo, para Jakobson (2005: 38-39) “Todo o signo linguístico implica duas formas de arranjo”. Eis a sua explicação de cada uma destas duas formas:

“1) A combinação. Todo o signo é composto de signos constituintes e/ou aparece em combinação com outros signos. Isso significa que qualquer unidade linguística serve, ao mesmo tempo, de contexto para unidades mais simples e/ou encontra o seu próprio contexto numa unidade linguística mais complexa. Segue-se daí que todo agrupamento efetivo de unidades linguísticas liga-as numa unidade superior: combinação e textura são as duas faces de uma mesma operação.

2) A seleção. Uma seleção entre termos alternativos implica a possibilidade de substituir um pelo outro, equivalente ao primeiro num aspeto e diferente em outro. De fato, seleção e substituição são as duas faces de uma mesma operação” (Jakobson, 2005: 38-39).

Esta posição de Jakobson é diferente da de Aristóteles, que defendia que as palavras eram sinais que tinham uma significação predefinida ou mais rígida. Jakobson refere a importância quer do código quer do contexto na escolha do significado das palavras (2005: 52): “ Na linguagem normal, a palavra é ao mesmo tempo parte integrante de um contexto superior, a frase, é por si mesma um contexto de constituintes menores, os morfemas (unidades mínimas dotadas de significação) e os fonemas.”

Jakobson verifica que os doentes afásicos com perturbações na seleção são capazes de produzir e compreender metonímias e não metáforas. Os doentes afásicos com perturbações na combinação são capazes de produzir e de compreender metáforas e não metonímias (1956, 2005: 54):

“Toda a forma de distúrbio afásico consiste em alguma deterioração mais ou menos grave, da faculdade de seleção e substituição, ou da faculdade de combinação e contexto. A primeira envolve deterioração das operações metalinguísticas, ao passo que a segunda altera o poder de preservar a hierarquia das unidades linguísticas. A relação de similaridade é suprimida no primeiro tipo, a de contiguidade no segundo. A metáfora é incompatível com o distúrbio da similaridade e a metonímia com o distúrbio da contiguidade.”

Para Jakobson toda a atividade linguística tem dois pólos: um metafórico (ao nível da seleção) e outro metonímico (ao nível da combinação). Daqui decorre que, neste autor a conceção da metáfora é um fenómeno do uso da língua que radica em algo mais profundo que é o próprio mecanismo básico e fundamental do funcionamento da língua,

a seleção versus a combinação. Ou seja, no funcionamento do próprio cérebro humano. O fenômeno metafórico depende assim quer do cérebro humano, quer do próprio sistema linguístico.

O ser humano parece pois condenado à metáfora. Ao falar, ao usar o sistema linguístico tem que fazer uso de operações cognitivas básicas, sendo uma delas a seleção, com base nas semelhanças e nas diferenças relativas, a operação mais geral de que a metáfora será depois um aspeto particular. São fatores de ordem sociolinguística e psicolinguística que estão na génese do uso da metáfora, da sua produção e compreensão, sendo inerente – reafirmamo-lo – quer ao funcionamento cognitivo dos indivíduos, quer ao próprio sistema da língua.

1.2.1.3. Paul Ricoeur

Paul Ricoeur dedicou grande parte dos seus estudos à análise das teorias da metáfora.

Ricoeur na *Metáfora Viva* (1975) analisa algumas das mais importantes teorias da metáfora, desde Aristóteles até hoje, salientando o enquadramento mais geral do pensamento em que se integram essas mesmas metáforas, pretendendo mostrar os seus pressupostos fundamentais e as suas implicações nas teorias da interpretação.

Este autor analisa o conceito de metáfora existente na *Poética* de Aristóteles e verifica que a metáfora é considerada como a substituição de uma palavra por outra, substituição essa que é feita na base de semelhanças. A metáfora passou a ser vista, a partir de Cícero por alguns autores, como um ornamento da linguagem utilizada unicamente com o objetivo de embelezar o discurso. Ricoeur defende que a metáfora, em relação à sua estrutura, consiste numa operação de transferência do sentido das palavras, mas quanto à função ela tem duas funções: uma retórica e uma poética (Ricoeur, 1983: 19): “Por sua vez, esta dualidade de funções, em que se exprime a diferença entre o mundo político da eloquência e o mundo poético da tragédia, produz uma diferença ainda mais fundamental ao nível da intenção.” O filósofo quando faz uso da retórica e utiliza a metáfora pretende impressionar os seus interlocutores, convencendo-os da veracidade das suas afirmações; o poeta utiliza a linguagem metafórica e através dos seus sistemas simbólicos pretende dar a conhecer o mundo que nos rodeia.

O filósofo francês não deixa de notar que (1983: 19): “ esta oposição é em grande parte dissimulada (...)”. Considera que em Aristóteles o traço essencial da comparação é o seu carácter discursivo, uma vez que, para comparar são necessários dois termos igualmente presentes no discurso. Assim, postula que (1983: 43 e 44):

“aos olhos de Aristóteles a ausência do termo de comparação na metáfora não implica que a metáfora seja uma comparação abreviada, (...) mas, pelo contrário, que a comparação é uma metáfora desenvolvida. A comparação diz: “isto é como aquilo”, a metáfora diz: “isto é aquilo”. Não é portanto, só a metáfora proporcional, mas qualquer metáfora, que é uma comparação implícita, na medida em que a comparação é uma metáfora desenvolvida.”

“A subordinação expressa da comparação à metáfora é possível apenas porque a metáfora apresenta em curto-circuito a polaridade dos termos comparados; quando o poeta diz de Aquiles: “lançou-se como um leão”, é uma comparação; se diz “o leão lançou-se”, é uma metáfora; como os dois são corajosos, o poeta pôde, pela metáfora (...) chamar leão a Aquiles”.

Ricoeur considera, portanto, que em Aristóteles existe uma clara superioridade da metáfora sobre a comparação. Assim, colocadas lado a lado, a metáfora supera a comparação em “elegância (*asteia*)”, e acrescenta (1983: 44):

“ A comparação é (...) uma metáfora que difere apenas pelo modo de apresentação (*prothesei*); também é menos agradável, porque é apresentada demasiado longamente; além disso não se limita a dizer que isto é aquilo; do mesmo modo, não se satisfaz com aquilo que o espírito procura (*dzetei*): ora, necessariamente o estilo e os entimemas elegantes são aqueles que nos fornecem rapidamente um conhecimento novo”.

Comparar pode ser associar duas coisas para as deixar operar em conjunto, pode ser também apreciada a sua semelhança, ou ainda, captar certos aspetos de uma através da presença conjunta da outra. A função da metáfora é, mais profundamente, instruir por uma aproximação súbita entre coisas que parecem distantes. Mais especificamente, Ricoeur considera que Aristóteles defende que a metáfora descreve o abstrato sob os traços do concreto. Isso é demonstrado por intermédio da característica de qualquer metáfora que é a de mostrar, de “fazer ver” (1983: 58).

Portanto, este autor reitera que, para Aristóteles, a metáfora é por excelência um tropo por semelhança. A semelhança permite ver aquilo que a visão ordinária e corrente do mundo não permite ver. Ou seja, consiste em falar de uma coisa nos termos de uma outra que se lhe assemelha. Esta conceção da metáfora manteve-se ao longo dos séculos e Ricoeur afirma que só no século XX é que houve um avanço neste domínio, em que se passa a ver a metáfora já não como um fenómeno da palavra, mas como um fenómeno da interação que se opera entre os dois pólos da metáfora: o teor e o veículo.

O autor de *Teoria da interpretação* (1995) preocupa-se com o estatuto hermenêutico da metáfora e defende que a Semântica se ocupa do estudo das entidades portadoras de uma significação semântica completa mínima: as frases; e a Semiótica ocupa-se do estudo dos signos. Os signos do código lexical são as palavras. “É no discurso, atualizado em frases, que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem” (1983: 108). Deste modo, convém ter presente que (1983: 108): “dizer com Saussure que a língua é um sistema de signos, apenas se caracteriza a linguagem num dos seus aspetos e não na sua realidade total.” Neste âmbito, Ricoeur recorda-nos que “é considerável a consequência para a extensão de uma distinção tão famosa como a de significante de significado; esta análise do signo domina apenas na ordem semiótica, não na ordem semântica” (Ricoeur, 1983: 108).

Por fim, conclui que (1983: 118): “é, com efeito, como sintagma que o enunciado metafórico deverá ser considerado, se é verdade que o efeito de sentido resulta de uma determinada ação que as palavras exercem umas sobre as outras na frase.”

Ricoeur relaciona, então, a metáfora com o texto e considera-a como uma estratégia do discurso (1983: 9): “a metáfora aparece assim como uma estratégia de discurso que, preservando e desenvolvendo o poder criador da linguagem, preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção.”

Este autor põe em evidência o poder criativo da metáfora, salientando que só a interpretação cria metáforas. E isso está dependente da “cultura metafórica” dos interlocutores. A identificação e compreensão das mesmas não diz respeito apenas à inteligência e ao desenvolvimento cognitivo dos intervenientes, mas depende também da sua cultura. As metáforas organizam-se em conjuntos no interior das culturas e dos textos.

Existe, por conseguinte, uma polissemia de palavras na conversação e no texto que convida a uma leitura plural. Daí o papel importante da interpretação – conceito central na teorização deste autor. Em *A metáfora viva*, ele afirma:

“A interpretação é obra do conceito. Ela não pode deixar de ser um trabalho de elucidação, no sentido husserliano da palavra, conseqüentemente uma luta pela univocidade. Enquanto que a enunciação metafórica deixa em suspenso o segundo sentido, ao mesmo tempo que o seu referente permanece sem apresentação direta, a interpretação é, por necessidade, uma racionalização que, no limite, expulsa a experiência que vem à linguagem através do processo metafórico” (Ricoeur, 1983: 457).

Qual o sentido da expressão “metáfora viva” utilizado por este autor? Ricoeur esclarece-nos (1983: 459): “a metáfora não é viva apenas pelo fato de vivificar uma

linguagem constituída. A metáfora é viva pelo fato de inscrever o impulso da imaginação num “pensar mais” ao nível do conceito. É essa luta pelo “pensar mais”, sob a condução do “princípio vivificante” que constitui a “alma” da interpretação”.

E qual a relação existente entre linguagem e realidade? A resposta damos-la, mais uma vez, pelas palavras do próprio Ricoeur (1983: 459 e 460):

“A relação da linguagem com a realidade diz respeito às condições de possibilidade da referência em geral e, portanto, à significação da linguagem no seu conjunto. Ora, a semântica pode apenas alargar a relação da linguagem com a realidade, não pensar essa relação como tal. Ou então ela aventura-se a filosofar sem o saber, colocando a linguagem no seu conjunto e enquanto tal como mediação entre o homem e o mundo, entre o homem e o homem, entre si e si mesmo. A linguagem surge então como o que eleva a experiência do mundo à articulação do discurso, que funda a comunicação e produz o homem enquanto sujeito falante.”

Aqui surge a função metalinguística da linguagem, devido à sua reflexividade; o autor dá-nos nota desta asserção (Ricoeur, 1983: 460):

“Mas o discurso especulativo é possível porque a linguagem tem a capacidade reflexiva de se colocar à distância e de se considerar, enquanto tal no seu conjunto, como relacionada com o conjunto do que é. A linguagem designa-se a si mesma e ao seu outro.”

Este saber reflexivo da linguagem permite-lhe aperceber-se do mundo que a rodeia e dá-lhe a capacidade de o compreender e enunciar. Ao enunciá-lo destaca-se o papel da metáfora, que como diz Miguens (2001-2002: 108): “a metáfora é um processo pelo qual o discurso liberta o poder que certas ficções comportam de reescrever a realidade”. Ainda segundo esta autora (2001-2002: 109): “para Ricoeur a metáfora é a característica da linguagem que permite “*significar as coisas em ato*”, no seu vir a ser.”

Também para este autor a metáfora é mais do que um fenómeno de embelezamento da linguagem. Ela está diretamente relacionada com a linguagem, o pensamento e o ser humano, enquanto um ser que utiliza de forma inteligente a linguagem e o pensamento. A metáfora tem o poder de reescrever a realidade através da interpretação que os indivíduos fazem, de tal modo que as metáforas são instrumentos importantes que todo o ser humano usa para pensar.

1.2.1.4. George Lakoff e Mark Johnson

As teorias cognitivas da metáfora criticam nas teorias clássicas o encarar a metáfora como dizendo respeito à linguagem e não ao pensamento. Lakoff e Johnson (1980) propõem uma nova teoria, a teoria da metáfora concetual e dizem que a metáfora é em primeiro lugar uma questão de pensamento e só depois uma questão de linguagem.

Defendem a ideia de que o pensamento é estruturado metaforicamente. A sua função é perceber melhor certos conceitos.

A perspectiva conceitual nega o caráter autônomo da linguagem, considerando-a como um meio de conceitualização da realidade, mas sempre interagindo com outros mecanismos mentais. Este processo é baseado nas nossas experiências sociais, culturais, físicas e epistemológicas, sobressaindo a nossa experiência corporal e a interação que estabelecemos com o mundo, que são determinantes para a evolução dos conhecimentos e da linguagem. O papel da linguagem é o de explicitar, tornar claras as metáforas conceituais, através das expressões metafóricas.

Convém, pois, começar por reter que, para estes autores, as metáforas são fenómenos do pensamento, visto que a sua origem localiza-se na mente e não na linguagem. O processo de aproximação semântica por analogia contribui possivelmente para o desenvolvimento dos conceitos infantis e, logo, para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A linguagem é definida como um domínio cognitivo que interage com outros domínios do saber, havendo uma relação entre as diferentes áreas do conhecimento. A linguagem não se restringe a ser uma mera faculdade comunicativa, ela é uma forma de conceitualizar a realidade e de refletir esses conceitos.

Segundo estes autores (2002: 45): “o nosso sistema conceitual ordinário é fundamentalmente metafórico por natureza”. A metáfora é uma operação cognitiva fundamental e que consiste em (2002: 48): “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra”. A metáfora assume o estatuto de faculdade mental e é um suporte para a constituição dos conceitos. É pois um mecanismo conceitual e cognitivo, que parte da nossa experiência corporal para compreender determinados eventos e entidades mais abstratas. Os conceitos são definidos como propriedades interacionais, baseadas em perceções, como a conceção da forma, a dimensão, o espaço, o movimento, a função e não em termos de propriedades inerentes às coisas.

A expressão linguística metafórica permite compreender um determinado aspeto de um conceito nos termos de um outro conceito, “escondendo” outros aspetos. A este processo os autores chamam “highlighting and hiding” - pôr em relevo e esconder. É a linguagem que nos mostra como o sistema conceitual funciona. As manipulações produzidas pelas metáforas são codificadas distintamente em cada língua e os falantes exprimem linguisticamente os conceitos conforme as suas experiências.

Lakoff e Johnson defendem que a metaforicidade é omnipresente e sistemática nas línguas naturais. E isso relaciona-se com o facto de os indivíduos utilizarem na linguagem quotidiana metáforas que são interpretadas como revelando o pensamento do emissor, sem terem consciência desse facto, já que este é um processo inerente ao seu próprio pensamento. Deste modo, a metáfora é entendida como um processo cognitivo que determina o modo de pensar, agir e falar dos indivíduos e varia de acordo com a cultura na qual os sujeitos estão inseridos. Toda a atividade cognitiva seria o resultado da experiência do ser humano com o mundo que o envolve. As metáforas estão diretamente ligadas à nossa percepção do mundo, a começar pela nossa relação com o próprio corpo

Estes autores defendem que as metáforas fazem parte da linguagem quotidiana, têm valor cognitivo, estatuto epistemológico e são essenciais ao nosso processo de conceitualizar o mundo. Este sistema conceitual orienta a nossa atividade quotidiana, até nos detalhes mais simples. São eles que estruturam o que percebemos do mundo que nos rodeia, a maneira de nos comportarmos e a forma como nos relacionamos com os outros.

Segundo Miguens (2001-2002: 87 e 88):

“aquilo que Lakoff e Johnson pretendem centralmente mostrar no seu estudo é que o fato de termos corpo não é acidental para a explicação daquilo que é cognitivamente real e faz sentido para o falante. Pressupondo a definição de significado como conceitualização (como síntese subjetiva pelo indivíduo que processa cognitivamente uma língua natural), a proposta de “Metaphors we Live By” é que a natureza de pelo menos determinadas metáforas é explicada pela preservação – mediante mapeamento ou projeção (mapping) – em domínios linguísticos abstratos de propriedades perceptivas, nomeadamente topológicas, espaciais, apercebidas de forma não linguística. Compreender a experiência através da metáfora é “como um sentido”, o entendimento direto propiciado por algumas metáforas lexicalizadas deriva do fato de estas terem na sua origem a projeção de esquemas de imagem sobre o léxico, esquemas de imagem esses que organizam a “conceitualização”, o entendimento mental, das unidades linguísticas”.

Produzimos metáforas verbais porque possuímos conceitos que se organizam metaforicamente. E em alguns domínios dos nossos conceitos as metáforas estão organizadas sistematicamente. Nesta linha de pensamento, podemos servir-nos da opinião de Fonseca (2000: 97) quando afirma:

“O sistema conceitual estrutura a percepção, o relacionamento com outros seres humanos e a ação duma maneira geral. Sendo a comunicação humana comandada pelo nosso sistema conceitual, a análise da linguagem verbal dar-nos-á uma fonte de evidência de como é esse sistema”.

O conhecimento do mundo condiciona a nossa compreensão das metáforas. Para as compreender é necessário saber usar e ter presente as segundas intenções das

palavras envolvidas na metáfora e outras que são criadas pelo cotexto e pelo contexto. Estas afirmações não são inócuas em termos pedagógicos (nem podem ser tidas como tal), na medida em que nos alertam para o quão importante é saber qual o desenvolvimento semântico das crianças para perceber a sua compreensão das metáforas.

Segundo Fonseca (2000: 98): “os valores fundamentais de uma cultura não são independentes mas formam uma estrutura coerentemente organizada com aquilo que chamam as metáforas pelas quais vivemos”. E acrescenta, ainda que (2000: 98):

“para compreender devidamente certas metáforas, é necessário estar integrado na cultura que as produziu, pelo fato de algumas semelhanças observadas na metáfora repousarem em semelhanças instituídas no nosso sistema concetual, semelhanças essas que apenas o são metaforicamente. Ao descodificar a metáfora expressa verbalmente há necessidade de descodificar uma metáfora que é explícita e uma outra que é implícita. Nas metáforas vivas, há criação de novidade porque se constituiu uma nova semelhança e essa novidade será maior se houver um misto de coerência com o conceito metafórico no qual repousa a metáfora e um afastamento relativamente grande que não permitisse anteriormente encontrar essa segunda semelhança metafórica”.

Lakoff e Johnson descrevem três tipos de metáforas concetuais:

1) As estruturais; ex. “*O tempo é dinheiro.*”; “*O amor é uma viagem.*”

A nossa cultura considera o tempo como um bem precioso, o nosso trabalho é pago em função do horário de trabalho cumprido e não pelo volume de trabalho produzido, as chamadas telefónicas são pagas em função da duração da chamada, daí “*O tempo é dinheiro.*”

“*O amor é uma viagem*” é uma metáfora que faz a projeção entre uma origem (viagem) e um alvo (amor) e que pode ser expressa por diversas expressões: “estamos numa encruzilhada”, “o amor é uma viagem longa e monótona”,... Pretende-se explicar a noção abstrata AMOR estabelecendo um paralelismo com a nossa experiência concreta de uma VIAGEM.

Neste tipo de metáforas há uma estruturação de um conceito em termos de outro. Ou seja, os valores fundamentais de uma cultura não são independentes uns dos outros, mas formam uma estrutura coerentemente organizada.

2) As orientacionais; ex.: “*Bom é para cima/ Mau é para baixo.*”; “*Feliz é para cima / Triste é para baixo.*”

A maioria destas metáforas referem-se à orientação espacial e surgem a partir da nossa experiência física e cultural. Aparecem referenciadas com expressões opostas, tais

como dentro/fora, cima/baixo, frente/atrás, perto/longe, etc. De acordo com os autores (2002:59):“as metáforas orientacionais dão a um conceito uma orientação espacial, como por exemplo “Feliz é para cima”. O fato de o conceito *feliz* ser orientado “Para cima” leva a expressões como: “Estou-me sentindo para cima hoje”. Este tipo de metáforas, como estão intimamente ligadas a fatores culturais podem variar de cultura para cultura.

3) As ontológicas; ex.: “*O corpo é um contentor de emoções.*”; “*A bolsa está em alta.*”

Na metáfora “*O corpo é um contentor de emoções*” o ser humano é idealizado como um CONTENTOR e os seus estados emocionais e mentais, como a RAIVA, são entendidos como CONTEÚDOS. Neste caso, o CONTEÚDO pode ultrapassar os limites do CONTENTOR, o que se depreende de expressões como “Estou quase a explodir.”

Este tipo de metáforas nasce das nossas experiências com objetos físicos (especialmente com o nosso corpo) e permitem-nos compreender coisas abstratas como entidades permanentes e substâncias discretas em termos de coisas concretas e/ou convencionais, permitem conceber ideias, emoções, atividades como entidades concretas com as quais é possível estabelecer relações de similaridade. De acordo com Miguens (2001-2002: 91):

“O entendimento linguístico metafórico da experiência em termos de objetos ou substâncias permite-nos escolher partes da experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de tipo uniforme. Uma vez podendo identificar entidades na experiência é possível referir, categorizar e quantificar”.

Em suma, estes autores defendem a experiência sensorial possibilitada pela metaforicidade linguística omnipresente e sistemática em todas as línguas naturais. A metáfora não é um conceito isolado ou excepcional, mas é natural e convencional usado pelo falante de uma determinada cultura. As metáforas pelas quais vivemos são conceitos que foram incorporados no léxico ao longo dos tempos.

1.2.1.5. Umberto Eco

Eco considera que apesar do conceito de metáfora ser estudado desde tempos remotos, quando os dicionários correntes a tentam definir ficam usualmente

atrapalhados (Eco, 1994: 206). São elucidativas as seguintes palavras do autor de *O prazer do texto*:

“ Transferência do nome de um objeto a outro objeto por relação de analogia” (mas a relação de analogia é precisamente a relação metafórica); “substituição de um termo próprio por um termo figurado (sendo a metáfora espécie do género figura, define-se a metáfora como uma sinédoque);”similitude abreviada...” Estamos sempre nas definições clássicas (...); e para o resto têm-se nos melhores dos casos tipologias dos vários tipos de substituição, de animado a inanimado, de inanimado a animado e de inanimado a inanimado, quer em sentido físico quer em sentido moral; ou substituições praticadas sobre o nome, o adjetivo, o verbo, o advérbio (...).”

Ao refletir-se sobre tudo o que se escreveu sobre este conceito ao longo da história, pouco se acrescentou aos conceitos definidos por Aristóteles. Eco (1994: 201) afirma-o perentoriamente: “ [...] depressa nos damos conta de que dos milhares e milhares de páginas escritas sobre a metáfora, poucas acrescentam alguma coisa aos dois ou três conceitos fundamentais enunciados por Aristóteles”.

Eco insiste no valor cognitivo da metáfora. Ela não serve apenas para surpreender ou embelezar, mas mostra-nos novos aspetos das coisas, estimula a nossa reflexão de oposições e semelhanças entre as coisas e as unidades culturais. O pensamento do autor foca-se na dicotomia entre a metáfora e a metonímia em termos de fenómenos de “dicionário e enciclopédia”. O conhecimento “dicionarístico” diz respeito às características formais do objeto referido, ou seja, a forma como o objeto é identificado no mundo com identidade própria. O conhecimento enciclopédico é o conhecimento que se tem das situações contextuais possíveis, onde o objeto estabelece as suas relações, a partir das quais se afere o significado de uma palavra. Neste sentido ele afirma:

“ (...) um dicionário apenas revela as propriedades imediatamente descritíveis de um dado semema (a antiga retórica diria: o seu conteúdo concetual) ao passo que a enciclopédia releva também todos os conhecimentos acerca dos contextos onde o lexema definido virá a encontrar-se (e daí as contiguidades metonímicas, e as inferências em termos de conhecimento extralinguístico)” (Eco, 1994: 215).

Neste sentido, explicita que: “[...] as propriedades dicionariais são artifícios de economia metalinguística através dos quais se evita enunciar uma longa lista de propriedades enciclopédicas” (1994: 215 e 216). A propósito desta distinção, Miguens refere o seguinte:

“Recorde-se que com estes termos Eco pretende nomear antes de mais a diferença entre duas formas de análise semântica: de um lado temos traços ou propriedades semânticas imediatamente, e necessariamente descritíveis de uma determinada palavra, do outro lado temos descrições dependentes de conhecimentos quanto ao contexto”(Miguens, 2001-2002: 97).

Isso implica que as metáforas sejam fenômenos de enciclopédia. A este propósito refere Miguens (2001-2002: 97 e 98):

“As metáforas assim entendidas não são portanto (ou pelo menos não são necessariamente) fenômenos intencionais, voluntariamente provocados pelos falantes das línguas naturais, antes resultam da conjunção entre a natureza do texto, o conjunto de signos com que alguém se depara, e a estrutura da enciclopédia, i.e. a rede total de conhecimentos dessa pessoa. Elas são assim fenômenos pragmáticos, de contexto”.

Eco considera que falar de metáfora é falar da atividade retórica em toda a sua complexidade. Por isso é difícil considerá-la sem falar de sinédoque e de metonímia. Ao falarmos desta temática, de acordo com este autor, movimentamo-nos entre duas opções (1994: 201):

“a) a linguagem é por natureza, e originalmente, metafórica, o mecanismo da metáfora funda a atividade linguística e toda a regra ou convenção posterior nasce para reduzir e disciplinar (e empobrecer) a riqueza metafórica que define o homem como animal simbólico; b) a língua (e qualquer outro sistema semiótico) é mecanismo convencional regido por regras, máquina previsional que diz que frases se podem gerar e que frases se não podem gerar, e quais das que se pode gerar são “boas” ou “corretas”, ou dotadas de sentido, e desta máquina a metáfora é a avaria, o sobressalto, o resultado inexplicável e ao mesmo tempo o motor de renovação”.

Mas o mesmo Eco acrescenta:

“Se a metáfora funda a linguagem, não se pode falar da metáfora senão metaforicamente. Toda a definição da metáfora não poderá então ser senão circular. Se, pelo contrário, existe primeiro uma teoria da língua que prescreve os seus resultados literais, e desta teoria a metáfora é escândalo (ou deste sistema de normas é violação), então a metalinguagem teórica deve falar de alguma coisa para cuja definição não foi construída. Uma teoria denotativa da língua pode indicar os casos em que a língua é usada incorretamente e, contudo, parece dizer alguma coisa: mas atrapalha-se se tiver que explicar que coisa e porquê. Chega, por conseguinte, a definições tautológicas do tipo: “Tem-se metáforas todas as vezes que acontece algo de inexplicável que os utentes da língua advertem como metáfora” (Eco, 1994: 201).

Por isso é difícil definir o conceito de metáfora. Será que pertence à Linguística ou à Semiótica? À filosofia? Às Ciências Sociais? Parece claro que este processo cognitivo do ser humano é estudado por várias ciências, cada uma dando a sua contribuição e as suas conclusões devem estar cada vez mais imbricadas para melhor percecionarmos este fenómeno. Mas, e de acordo com este autor, de uma coisa há certeza (1994: 243):

“(...) o êxito da metáfora é função do formato sociocultural da enciclopédia dos sujeitos interpretantes. Nesta perspectiva só se produzem metáforas com base num rico tecido cultural, ou de um universo do conteúdo já organizado em redes de interpretantes que decidem (semioticamente) da similaridade e da dissimilaridade das propriedades”.

Para melhor produzir e compreender metáforas os sujeitos falantes precisam de estar rodeados de um rico tecido sócio-cultural. E conclui (1994: 244):

“(...) em todo o caso, pensou-se durante muito tempo que para compreender metáforas fosse preciso conhecer o código (ou a enciclopédia): a verdade é que a metáfora é o instrumento que permite compreender melhor o código (ou a enciclopédia). É este o tipo de conhecimento que reserva”.

Para este autor, o verdadeiro conhecimento só se alcança através da metáfora, estando dependente não só da forma como os signos lexicais se organizam, mas também do conhecimento do contexto que o sujeito falante tem.

1.2.1.6. Mário Vilela

Este autor mostra que a denominação metafórica está enraizada não só na experiência física dos sujeitos, mas também nas experiências culturais e nas relações sociais. A metáfora é vista como um fenómeno abrangente, que está relacionada não apenas com a linguagem, mas também com o pensamento e a categorização que o ser humano faz do real e das relações com os outros. A linguagem é fruto de convenções que o Homem desenvolveu para compreender o meio que o rodeia. Só que “antes do aparecimento das palavras houve pensamento, organizado em categorias mentais e é aí que a metáfora funciona, como portal para novos conhecimentos e iluminação nova das coisas”, de acordo com a sinopse do livro *Metáforas do nosso Tempo*. Segundo Vilela (2002: 63): “[...] a metáfora está a ser ultimamente interpretada como um fenómeno abrangente, afetando não apenas a linguagem, mas o próprio sistema de pensamento e de categorização do real, e mesmo a ação humana”.

Tal como Lakoff e Johnson, também Vilela defende a teoria da metáfora concetual, uma vez que o nosso pensamento é regido por conceitos metafóricos que influenciam a nossa forma de perceber o mundo e as nossas atitudes. Acresce que a relação entre o tipo de linguagem que os sujeitos usam está diretamente relacionada com o tipo de experiência social que tem. Vilela refere que (2001: 175):“ a categorização linguística não depende apenas da distinção existente no mundo, mas também da nossa estruturação metafórica e metonímica, das nossas perceções do mundo.” E ainda que (2002: 108):

“ a nossa experiência na manipulação de objetos, as nossas perceções, a nossa experiência de movimentos nos espaços físicos palpáveis, serve de base à organização do nosso pensamento concetualizado. Essa manipulação, essa perceção e experiência do espaço e do movimento operam-se, em grande medida, através da metáfora. É através da metáfora que organizamos o nosso pensamento e

conhecimento: a metáfora não é um recurso estilístico, mas um processo mental em que se estrutura um conceito a partir de outro”.

A polissemia semântica das palavras está diretamente relacionada com a nossa experiência cognitiva nos vários domínios: cultural, social, mental e físico. E, como se explicita no excerto que citamos de seguida, a metáfora opera na interligação entre domínios:

“mas o conhecimento está estruturado, não está caoticamente disperso: está estruturado dentro dos domínios essenciais em que nós visionamos a realidade extralinguística. (...) Mas é forçoso reconhecer que é a metáfora a principal força na mudança semântica. A metáfora opera entre domínios, entre a visão e o conhecimento, entre o espaço e o tempo, e de modo tão natural como a ligação entre dedo e mão, ou entre homem e mulher. É um dos domínios mais prometedores no domínio da semântica: a ligação sistemática entre domínios” (Vilela, 2001: 175 e 176).

O sujeito falante faz uso de sequências lexicais que fazem parte da sua cultura, nos vários domínios e permitem a compreensão entre os falantes dessa mesma língua. Estas aprendem-se no decurso da aprendizagem das convenções sociais e vão-se acumulando ao longo da vida, consoante o grau de instrução de cada sujeito. Fica aqui implicada a noção de cultura de um povo (Vilela, 2002: 111 e 112):

“Uma cultura consiste numa rede de sistemas de significado, conceções e esquemas interpretativos que se geram, aprendem, ativam, constroem e se mobilizam em práticas sociais, normas impostas por instituições, incluindo as linguísticas. (...) É o modelo cultural e o modelo cognitivo a interpenetrarem-se. A intercompreensão só é possível porque partilhamos, numa comunidade, os mesmos esquemas. (...) Os modelos culturais são receitas ou guiões normativos implícitos ou pressupostos que se refletem evidentemente na linguagem: o léxico, os ditados, os provérbios, os discursos, as formas habituais e habitualizadas ou socializadas de falar, etc”.

O significado da palavra está imbricado com a compreensão do mundo por parte dos sujeitos falantes. A linguagem humana desde sempre refletiu o conhecimento humano e essa influência emerge no sistema concetual que usamos diariamente. A linguagem é, portanto, um processo social, faz parte da sociedade e por sua vez é condicionada por ela (Vilela, 2002: 113). Assim sendo, não há metáfora sem contexto, e por isso mesmo o discurso assume um papel de primordial importância (Vilela, 2002: 69):

“O discurso nas suas componentes envolve um acontecimento enunciativo e significado, identificação precisa e predicação generalizada, ato proposicional e ato ilocucionário, sentido e significado, referência configuradora e autorreferência. E a metáfora instaura-se como uma alteração contextual do significado.”

Segundo este autor “ as metáforas são um sistema estruturado no interior das próprias línguas” (2002: 87). Como seres racionais, somos capazes de relacionar a

experiência do nosso cotidiano e associá-la metaforicamente ao que queremos representar ou descrever. As metáforas mostram, pois, a forma como entendemos o mundo (Vilela,2002: 103):

“Nós fazemos da nossa capacidade de compreensão a “medida” da realidade. O “nosso” mundo não compreende a totalidade do mundo, mas o “mundo” que pintamos com a linguagem e a metáfora mostra a tendência do homem em projetar-se nas coisas em vez de as representar ou descrever. E aqui se insere a explicação cognitiva da metáfora: explicação ligada ao passado e ainda explicação inovadora em relação à tradição”.

Tal como Vilela refere (2002: 131 e 132),

“é uma questão de organização concetual e é esta que modela o processo de categorização e de lexicalização. O sistema orgânico do homem condiciona a linguagem, em que a percepção tem um papel importante. (...) O significado das palavras não é necessariamente um grupo objetivo de eventos ou entidades, mas é sim um grupo de eventos ou entidades que o nosso sistema cognitivo liga de modo sistematicamente apropriado. (...) As palavras não adquirem novos sentidos de modo marginal e quando novos sentidos surgem por meio da estruturação cognitiva, os múltiplos sentidos sincrónicos de uma determinada palavra serão normalmente enquadrados entre si de um modo motivado. Ao estudarmos o desenvolvimento histórico de um grupo de palavras relacionadas entre si temos a possibilidade de ver que espécie de estrutura sistemática preside ao nosso sistema cognitivo nos domínios mais relevantes.”

É a experiência do Homem, nos domínios cultural, social, mental e físico, que serve de mediação e lhe permite selecionar o que pretende designar através da linguagem e escolher os vários significados da língua.

Síntese

Perante o que aqui foi dito, desde Aristóteles que se percebe a importância da metáfora nos processos de produção e compreensão da linguagem. Não deixa de ser notório que, ao longo dos tempos verificou-se uma evolução na forma como ela era entendida – com particular destaque para as investigações que ocorreram na segunda metade do século pretérito.

Para Aristóteles a metáfora era usada como um desvio do sentido do nome: em vez de dar a uma coisa o seu nome usual utilizamos o nome que pertence a outra. Essa transferência do nome fazia-se com base na semelhança. A metáfora é entendida como uma forma abreviada de comparação.

Roman Jakobson realça a importância do código e do contexto para o indivíduo selecionar as palavras e organizá-las em frases. A metáfora é um fenómeno do uso da língua que radica no funcionamento do cérebro humano.

Ricoeur considera que a metáfora já não é feita com base na palavra isolada, mas na frase considerada como um todo. Para este autor o processo de interação da metáfora já não passa por substituir uma palavra por outra, mas em combinar o léxico em frases e através da linguagem o indivíduo apercebe-se do mundo que o rodeia.

Em 1980 surge a obra de Lakoff e Johnson “*Metaphors we live by*” na qual os autores apresentam a sua teoria da metáfora concetual. Nela a metáfora é entendida como um elemento importante quando se pretende estudar o processo da compreensão humana e não mais é considerada como um ornamento do discurso, deixando de ser um fenómeno prioritariamente linguístico para passar a ser um fenómeno concetual, uma vez que o pensamento está estruturado metaforicamente e é dependente das interações do indivíduo com o meio ambiente (físico, social e cultural). As metáforas verbais são o resultado dessa característica.

A metáfora é uma forma de perceber as capacidades de comunicação e concetualização do ser humano, pois através delas apercebemo-nos de quais os conhecimentos que determinada cultura veicula. Ao ser concetual ela vai influenciar o pensamento e o raciocínio humano.

Umberto Eco insiste no valor cognitivo da metáfora, ao ser considerada como um processo de conhecimento. Considera que, para tratar fenómenos semânticos, deve-se fazer a distinção entre conhecimento enciclopédico e conhecimento “dicionarístico”. As metáforas são fenómenos de enciclopédia e a substituição seria efetuada por semelhança de símbolos. Reconhece que são fenómenos intencionais mas dependem de uma série de fatores: riqueza cultural do indivíduo, o tipo de texto e o conjunto de signos utilizados. As metáforas são, por isso, fenómenos de contexto.

Mário Vilela considera que a experiência (física, cultural ou social) condiciona a produção das metáforas, sendo esta um fenómeno abrangente e determina todo o nosso sistema de pensamento e ação humana. O significado do léxico está ligado à nossa experiência cognitiva. A categorização linguística depende da nossa perceção da forma como o mundo está organizado, ou seja, da nossa estruturação metafórica. Em virtude deste facto, o conhecimento tem origem no uso metafórico da linguagem.

Para concluir, consideramos que a metáfora não é somente uma questão de palavras. Pelo contrário, o pensamento humano é fortemente metafórico e as expressões metafóricas expressam as metáforas que existem no nosso sistema concetual. A nossa vida quotidiana está impregnada de metáforas. Elas há muito que deixaram de ser meros recursos estilísticos, meras questões de linguagem e passaram a ser uma forma de ver e

sentir o mundo à nossa volta. A forma como os nossos conceitos estão estruturados são disso prova.

No ensino vamos encontrar uma multiplicidade de textos (contos infantis, as lengalengas, os provérbios, etc) que estão repletos de metáforas. Como professores convém estarmos atentos e perceber de que forma é que vão influenciar o processo de conceitualização e desenvolvimento de competências dos nossos alunos, de forma a poder enriquecer o leque de experiências que a escola oferece.

Sendo este um trabalho essencialmente pedagógico, é importante verificar como é que o conceito de metáfora (e de comparação) aparece referenciado nos documentos oficiais (Programas de Português do Ensino Básico, Metas de Aprendizagem e Currículo Nacional³) orientadores das aprendizagens dos alunos e ver como é que a sua abordagem didática pode contribuir para a aquisição das várias competências a desenvolver ao longo do Ensino Básico.

³ Documento revogado no dia 23 de dezembro de 2011, mas em vigor no início do trabalho.

1.3. A metáfora e a comparação nos documentos oficiais do Ensino Básico

Na sequência do que afirmámos no ponto anterior, passamos agora à análise da problemática central deste nosso estudo, a partir da leitura dos documentos oficiais orientadores das práticas de ensino na Educação Básica e, conseqüentemente, orientadores das aprendizagens que as crianças devem efetuar ao longo deste período crucial para a sua formação. A temática do nosso estudo (a metáfora / a comparação) aparece, naturalmente, referida a propósito do desenvolvimento das várias competências (ouvir, falar, ler, escrever e conhecimento explícito da língua).

O *Currículo Nacional do Ensino Básico*⁴ refere que, à saída da Educação Básica, o aluno deverá ser capaz de (CNEB, 2001: 15):

- “(...) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio (...).”

Para a persecução destas competências gerais, todas as áreas curriculares devem atuar em convergência e a sua operacionalização deve ter um carácter transversal. O carácter transversal da aprendizagem da língua portuguesa (quer enquanto língua materna, quer enquanto língua de escolarização) é uma das ideias fortes que, reiteradamente, surge nos vários documentos. Esta transversalidade é importante para a criação de um trabalho sobre a língua, nomeadamente no que à compreensão do discurso metafórico diz respeito. Consideramos, portanto, que o uso da comparação e da metáfora no 1.º ciclo do Ensino Básico ajuda a operacionalizar as duas competências definidas no Currículo, e que acima citámos. Convém, pois, deixar bem claro que o português é uma disciplina com um carácter transversal e como tal “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis,2009: 21).

Ao fazermos uma análise ao *Programa de Português do Ensino Básico* reparamos que este está organizado em função do desempenho dos alunos, deixando ao professor liberdade na gestão do currículo. Reconhece-se, portanto, que as orientações programáticas estão construídas (Reis,2009: 8) “ em função de uma matriz comum aos três ciclos”, em que cada ciclo não é uma unidade estanque, mas devem produzir uma progressão constante na aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, o professor de

⁴ Documento revogado no dia 23 de dezembro de 2011, mas em vigor no início do trabalho.

português é visto como um agente de desenvolvimento curricular, pois a gestão do programa é da sua responsabilidade, não esquecendo os resultados que tem de alcançar no final de cada ano e no final de ciclo.

E os resultados esperados vão no sentido de formar um leitor competente, que faça uso de diversas estratégias de leitura que lhe permitam aceder ao significado de um texto. O aluno, ao compreender um determinado texto, deve conseguir ter um olhar crítico sobre o que o rodeia e organizar o seu pensamento, representando-o através da escrita. É neste sentido que vão as seguintes palavras de Pereira *et al* (2005: 19): “a escrita tem por função ser um instrumento de análise metalinguística e linguística da língua”.

No *Programa de Português do Ensino Básico* são vários os descritores de desempenho que abordam aprendizagens relacionadas com o nosso trabalho, principalmente na Compreensão do Oral (Reis,2009: 29), na Expressão Oral (Reis,2009: 31),Leitura (Reis,2009: 35, 36,37), na Escrita (Reis,2009: 41,42) e no Conhecimento Explícito da língua (Reis,2009: 49,51, 52), assim como a referência às literacias múltiplas (Reis,2009: 63) que importa desde cedo desenvolver nos nossos alunos.

Apesar de no *Programa de Português do Ensino Básico* (para o 1.º ciclo) não aparecer de uma forma explícita a referência aos recursos retóricos aqui estudados, isso só aparece a partir do 2.º ciclo, na Leitura (Reis,2009: 86), e no 3.º ciclo no Conhecimento Explícito da língua (Reis,2009: 134), achamos que o trabalho efetuado com estes recursos retóricos deve iniciar-se o mais precocemente possível, pois permite alargar o léxico e estabelecer relações entre conceitos semânticos diferentes, levando as crianças a ampliar o seu conhecimento da língua e do mundo.

Analisando as *Metas de Aprendizagem* do 1.º ciclo do Ensino Básico (2010), concluímos que existem várias Metas de Aprendizagem que vão ao encontro dos objetivos do nosso trabalho, principalmente a meta intermédia até ao 2.º ano que refere: “O aluno usa as imagens do texto para clarificar a compreensão”, assim como as metas finais 32 “O aluno usa pormenores do texto para a compreensão do seu sentido global” e a 48 que diz “O aluno reconhece modos de representação da expressividade (adjetivação; comparação; personificação) ”.

Como referido, a Educação Básica pretende formar cidadãos capazes de utilizar corretamente a língua Portuguesa para se expressarem e estruturarem o seu pensamento, de forma a tornarem-se cidadãos inclusivos numa sociedade em constante mutação.

Ao analisarmos os documentos oficiais, que orientam as aprendizagens dos nossos alunos verificámos que a transversalidade da língua materna é um fator importante para o desenvolvimento das várias competências e, nomeadamente, no que concerne à compreensão/interpretação do discurso metafórico.

É importante, na sala de aula, ter a preocupação de permitir aos alunos o contacto com uma grande variedade de tipologia de textos, para que estes os leiam em profundidade, acedendo aos sentidos metafóricos existentes. A metáfora é entendida como um processo de constituição de sentido e, como professores, temos a responsabilidade de desenvolver os sentidos metafóricos que ocorrem durante a leitura, produzindo novos sentidos e interpretações. Se o fizermos, estamos a desenvolver nos alunos não só aspetos cognitivos e linguísticos, mas também textuais e socioculturais.

2. Contextualização do estudo e opções metodológicas

2.1. Fundamentação

Ao comunicarmos, ativamos uma série de conhecimentos. De entre eles, quando a comunicação se efetua através de uma língua natural (oral), têm particular relevância os conhecimentos linguísticos (desde o conhecimento fonético, que nos permite discriminar os sons da fala, ao conhecimento fonológico que nos permite recuperar sons e estabelecer relações entre eles, ao conhecimento morfológico, que nos permite classificar as palavras e perceber as suas funções, ao conhecimento sintático que nos permite conhecer o modo como as palavras se organizam entre si e formam frases, ao conhecimento lexical, semântico e pragmático). De acordo com Costa *et al* (2010: 7): “construímos significados recorrendo ao que sabemos sobre cada palavra, ativando o nosso conhecimento lexical (...), mas também analisando a forma como as palavras se combinam, ativando o conhecimento semântico”.

O nosso conhecimento da língua permite ativarmos todos estes níveis de forma muito eficiente, pois qualquer utilizador da língua (daí também os utilizadores em idade escolar) produz enunciados de acordo com as regras gramaticais, ainda que o faça de forma inconsciente. Como é referido por Sim-Sim *et al* (1997: 20):

“o conhecimento da língua é intuitivo (i.e. não consciente) e pode conceber-se como a gramática da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece.”

O conhecimento linguístico torna-se mais rico quanto mais ricas forem as experiências de aprendizagem que se proporcionem aos alunos. Daí a importância do papel da escola no desenvolvimento destes níveis de conhecimento, que irão conduzir a uma sofisticada capacidade linguística e à plena integração do indivíduo na sociedade da qual faz parte.

Para uma educação para a cidadania, a escola deverá estar atenta a esta realidade e deverá ser fomentadora de experiências ricas e significativas, de forma a colmatar algumas lacunas que a criança traga do meio familiar, tendo como objetivo a formação integral dos seus alunos. Nesta perspetiva, consideramos que este trabalho irá fornecer aos alunos algumas experiências de aprendizagem que irão contribuir para o seu enriquecimento linguístico. Essa preocupação está presente nas finalidades educativas

do Projeto Educativo do Agrupamento em que o trabalho se desenrolou, quando refere (35):

“O Agrupamento de Escolas [...] estrutura a sua política e ação educativa em três princípios orientadores:

1. Aquisição de conhecimentos estruturantes e competências transversais para a prossecução de vias escolares e preparação para a vida ativa;
2. Implicação de todos os intervenientes no processo educativo;
3. A habilitação para o exercício da cidadania responsável.”

Importa também ter em consideração que o Agrupamento delineou estas finalidades educativas no seu Projeto Educativo, atendendo a princípios orientadores tais como (36):

“ (...) Promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos numa perspetiva educativa construtivista que integra o saber e o saber ser com progressiva autonomia e iniciativas individuais. (...)

Promover a educação para o exercício da cidadania responsável. (...)

Promover o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de respeito mútuo, de regras de convivência, que contribuam para a formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis.”

O Agrupamento tem características próprias e é importante o conhecimento da realidade em que a escola se insere para detetar eventuais situações problemáticas e apresentar possíveis soluções, tendo como objetivo melhorar as condições de vida da comunidade escolar, através das mudanças a implementar.

Ao analisarmos o Projeto Curricular da Turma e ao nos apercebermos de alguns problemas existentes na turma, tais como a indisciplina, a desatenção e a difícil integração dos alunos de etnia cigana, e tendo consciência que as experiências de aprendizagem devem promover o desenvolvimento de atitudes de solidariedade e de respeito mútuo, de regras de convivência, que contribuam para a formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis, escolhemos, para o desenvolvimento deste projeto, livros de receção infantil que apelem aos afetos. Vamos assim ao encontro do que é explicitado no Projeto Educativo do Agrupamento, quando nele se afirma: “o desenvolvimento afetivo e comportamental do aluno deverá ser visado em todo e qualquer momento da atividade pedagógica” (Projeto Educativo do Agrupamento: 5).

Fazemos parte de uma equipa que trabalha neste Agrupamento num projeto desenvolvido no âmbito do Plano Nacional de Leitura. Esta equipa operacionaliza um conjunto de ações e estratégias com vista a promover o desenvolvimento de hábitos de leitura e escrita entre a população escolar. Tem sido nosso objetivo melhorar a

capacidade leitora dos nossos alunos, permitindo-lhes desenvolver progressivamente processos de autonomia que os conduzirão à construção de um saber funcional, o saber fazer, conforme se encontra plasmado no nosso projeto (Projeto “Ler: Há Letra!”: 6).

O projeto de trabalho que aqui se apresenta (sendo um pouco mais pessoal) nasceu e cresceu neste contexto mais amplo. Consideramos, pois, que este estudo vem ao encontro da persecução dos objetivos do projeto “Ler: Há Letra!” do qual, como referimos, fazemos parte. Convém ainda referir que, apesar de não sermos titular de turma, já trabalhamos com esta turma desde o 1.º ano e consideramos que o conhecimento dos alunos nos ajudou a escolher as obras trabalhadas neste projeto.

2.2. Metodologia

Neste estudo, a metodologia de trabalho adotada foi a investigação qualitativa, em que a investigadora é participante e como tal, fala, observa, intervém e recolhe informação para mais tarde a analisar. Houve, desde o início, uma clara preocupação em entender o contexto onde os alunos se movimentam, pois ele condiciona os resultados da investigação. Neste aspeto, seguimos a opinião de Bogdan e Biklen (1994: 48) quando referem:

“Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (...). Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

O haver uma grande proximidade entre a investigadora e os alunos pode ser considerado como uma vantagem, uma vez que permite à investigadora ser considerada como um elemento integrante da turma, e aperceber-se das expectativas, das dificuldades e desânimos manifestados pelos alunos sem receio de alguém estranho os estar a observar. Esta opinião é igualmente manifestada por Bogdan e Bikelen (1994: 51) quando afirmam que “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”.

Este tipo de metodologia é aquela que de uma forma mais clara nos ajuda a compreender as respostas e reações dos alunos, de modo a adequar a ação educativa, tendo em vista responder às questões formuladas no início do nosso trabalho:

“Como é que os alunos do 2.º ano leem (interpretam) as comparações e as metáforas existentes nos livros de Literatura Infantil?”

“De que forma é que as utilizam nas suas produções textuais?”

“Será que as ilustrações presentes nos livros de Literatura Infantil ajudam os alunos a construir o significado das comparações e das metáforas que ocorrem nos textos?”.

Seguimos, mais uma vez, a opinião de Bogdan e Bikelen (1994: 70), quando referem que:

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados”.

Assim sendo, a investigação qualitativa utiliza metodologias que lhe permitem criar dados descritivos, já que os dados recolhidos são palavras ou imagens dos trabalhos dos alunos. Pela sua dimensão reduzida, este estudo enquadra-se num estudo de caso. Como refere Merriam (1988), citada por Bogdan e Bikelen (1994: 89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

O trabalho com esta turma foi efetuado durante as aulas do projeto “Ler:Há Letra!”, uma vez por semana, durante noventa minutos. Por ser um projeto pensado no âmbito do Plano Nacional de Leitura, que tenta elevar os níveis de literacia e fomentar o gosto pela leitura, as atividades para esta investigação foram feitas nas aulas de Português em comum acordo com a professora titular de turma. De realçar que a turma já era conhecida da investigadora, uma vez que já no ano transato lecionámos as aulas do referido projeto com estes alunos, havendo já uma relação afetiva iniciada e que se veio a consolidar ao longo do ano, pois os alunos aguardavam com expectativa as aulas do projeto “Ler:Há Letra!”.

Ao longo do estudo, tivemos o natural cuidado de ir recolhendo vários registos de trabalhos realizados pelos alunos, bem como o cuidado de fazer registos fotográficos das atividades desenvolvidas. Além disso, fomos elaborando notas de campo ao longo e a respeito dessas atividades – todas estas fontes de recolha de dados se revelaram importantes para a reflexão que posteriormente fizemos e que apresentaremos.

Como não poderia deixar de ser, a parte central deste trabalho diz respeito à apresentação das informações recolhidas, e à sua análise. Deste modo, centra-se no desenvolvimento de um processo. É um processo de construção de conhecimentos e tem

como objetivo principal gerar novos conhecimentos e/ou sedimentar conhecimentos existentes. Assim, no final da implementação deste trabalho, procuraremos verificar se o mesmo ajudou a concretizar algumas mudanças nos conhecimentos e nas competências dos alunos, nomeadamente no que à compreensão textual diz respeito (com particular destaque concedido à interpretação de comparações e metáforas).

O trabalho realizado na sala de aula baseou-se no modelo da pedagogia participativa, o qual, de acordo com Formosinho (2009: 9): “é uma proposta que incorpora a coconstrução da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas”. Esta opção surge com alguma naturalidade, uma vez que consideramos que a aprendizagem é um processo em construção e a criança é um elemento ativo desse processo, aprendendo através da descoberta e construindo o seu próprio conhecimento (ex. laboratórios gramaticais).

Partindo desse princípio, as atividades realizadas tiveram a preocupação da valorizar as experiências, os saberes e a cultura das crianças envolvidas, e seguimos a opinião de Formosinho, quando refere que “os objetivos da educação na pedagogia participativa são viver a experiência/vida, envolver-se no processo da aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento” (Formosinho, 2009: 8).

A criança leva para a escola um conjunto de conhecimentos e valores que convém explorar na sala de aula, partindo-se do que já é conhecido para descobrir o desconhecido, alargando os saberes. Dessa forma a motivação para a aprendizagem será muito maior. Como refere Formosinho, “a motivação baseia-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes” (2009: 8).

2.3. Participantes

O estudo está circunscrito a um contexto específico e orienta-se para a observação dos acontecimentos e trabalhos realizados numa sala de aula de uma turma de segundo ano de escolaridade pertencente a um Agrupamento de escolas de Trás-os-Montes e Alto Douro, com a permissão da professora titular de turma e dos restantes órgãos e sujeitos envolvidos (Direção do Agrupamento, Diretora da escola, pais e alunos).

Tendo em conta que o meio ambiente é um fator crucial na dinâmica dos grupos, começaremos por fazer (ainda que de forma muito sucinta) uma caracterização do contexto escolar destes alunos. Começaremos por uma referência ao espaço físico da

escola. Trata-se de um edifício pertencente ao Plano dos Centenários, sendo constituído por quatro salas de aula, uma sala de professores, duas casas de banho para os alunos e uma para os professores, um pátio interior coberto, onde os alunos se resguardam nos dias de chuva e que também serve de cantina para os alunos que almoçam na escola. Todas as salas têm computadores, embora a ligação à internet nem sempre funcione. A área envolvente compreende um espaço à frente da escola, com o recreio e um pequeno jardim (formado principalmente por algumas árvores e alguns arbustos) e um espaço na parte de trás da escola, onde está situado o campo de futebol.

Em síntese, o espaço da escola está bem conservado e oferece conforto a quem lá trabalha, fazendo falta apenas uma cantina, pois o pátio interior coberto onde servem as refeições não tem condições para tal; numa linguagem mais prosaica diríamos que “serve de fraco remedeio”.

Quanto à turma/grupo, esta é constituída por vinte e uma crianças, sendo treze do sexo feminino e oito do sexo masculino. As suas idades variam entre os sete anos e os nove anos. Para garantir o seu anonimato, estes vão ser codificados com números.

Em relação ao comportamento, são alunos que por vezes se mostram muito barulhentos e indisciplinados. No entanto, a maior parte do grupo, são meigos e bastante sociáveis. Este tipo de comportamento acaba por se refletir nas aprendizagens, as quais, muitas vezes, ficam aquém do desejado, principalmente quando se parte para o trabalho escrito, que exige uma maior atenção/concentração. Verifica-se na turma diferentes ritmos de aprendizagens, havendo crianças que se conseguem concentrar, apesar de toda a agitação existente, e que têm uma curiosidade e uma vontade de aprender muito grande, enquanto, por outro lado, se verifica uma grande falta de atenção/concentração por parte de outros (de salientar que esta turma tem alunos de etnia cigana, com interesses muito divergentes dos escolares e com alguns problemas de indisciplina, decorrentes de expectativas escolares muito reduzidas).

Porque a escola educa para a vida, deverá incutir nos alunos valores de respeito e solidariedade que estes transportem para a família e para a sociedade. Neste sentido, concordamos com Balça (2003: 422), que salienta:

“a escola deverá promover valores como o respeito pelo outro, o direito à diferença, a tolerância e a solidariedade entre as crianças e entre as mais variadas culturas, presentes no seu seio, contribuindo igualmente para que estes valores se estendam à família e a todas as instituições que consigo colaboram.”

Notamos que as crianças de etnia cigana estão completamente integradas na turma, sendo bem aceites pelos colegas e integrando-se nas brincadeiras diárias. Quando

algum conflito surge, este é prontamente resolvido, quer pela titular de turma, quer por nós. É, ainda, de salientar que existe um bom relacionamento entre elas e a professora titular de turma e a investigadora deste estudo.

É uma turma que apresenta alguma heterogeneidade, quer em relação às classes sociais, pois existem alunos de classe social média-alta e outros de classes sociais mais desfavorecidas (inclusive da etnia cigana, como já foi referido), quer em relação ao nível cultural dos Encarregados de Educação. Esta heterogeneidade é bem visível na leitura dos dados apresentados nos gráficos 1 e 2.

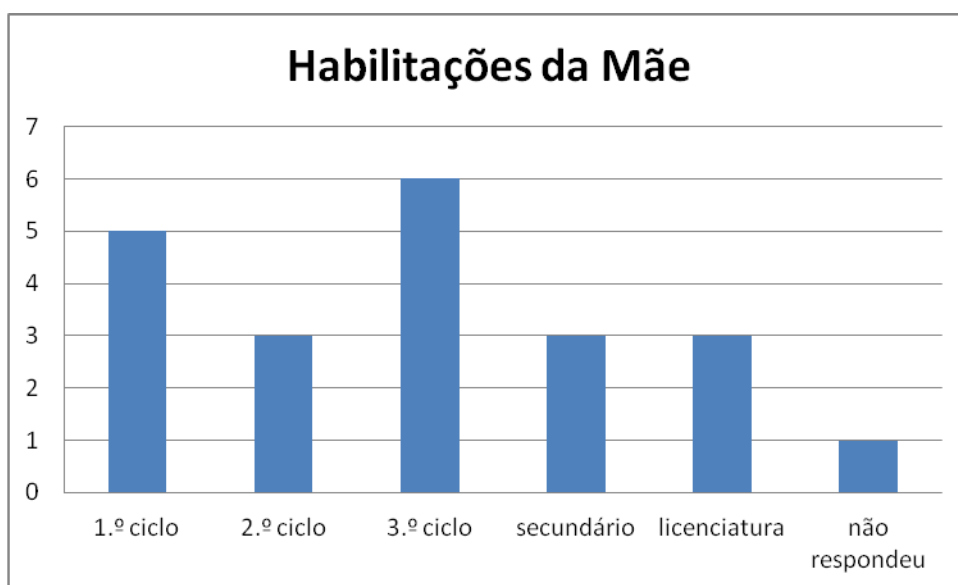


Gráfico 1 - Habilitações do Encarregado de Educação - Mães

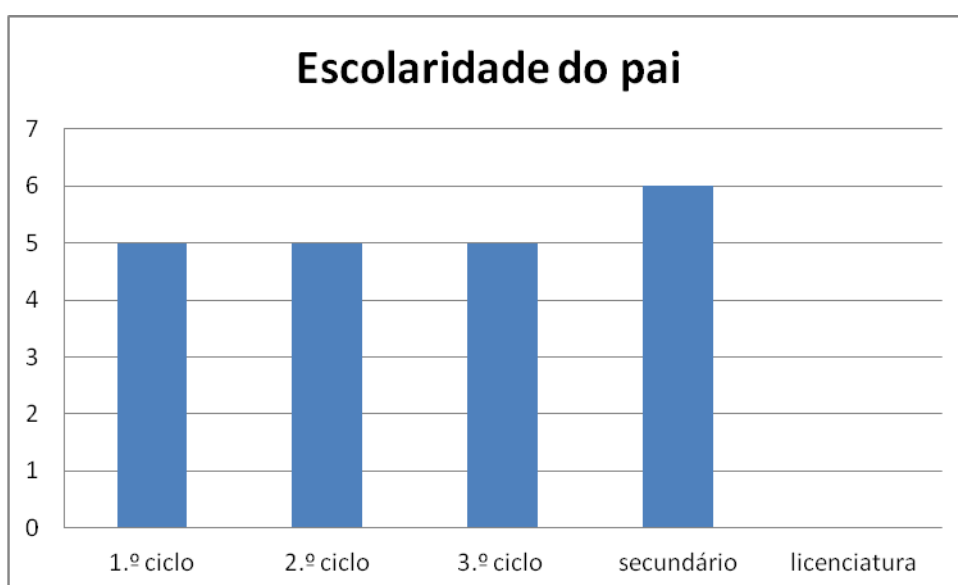


Gráfico 2 - Habilitações do Encarregado de Educação – Pais

Estes indicadores refletem-se no conhecimento do mundo que os educandos têm, pois existe um pequeno grupo de alunos com uma vasta cultura geral, enquanto na grande maioria do grupo se nota uma cultura geral mais limitada.

Em relação à constituição do agregado familiar, todos os alunos vivem com a família nuclear (pais e irmãos), havendo algumas famílias numerosas (com três e quatro filhos), como se pode ver pelo gráfico 3.

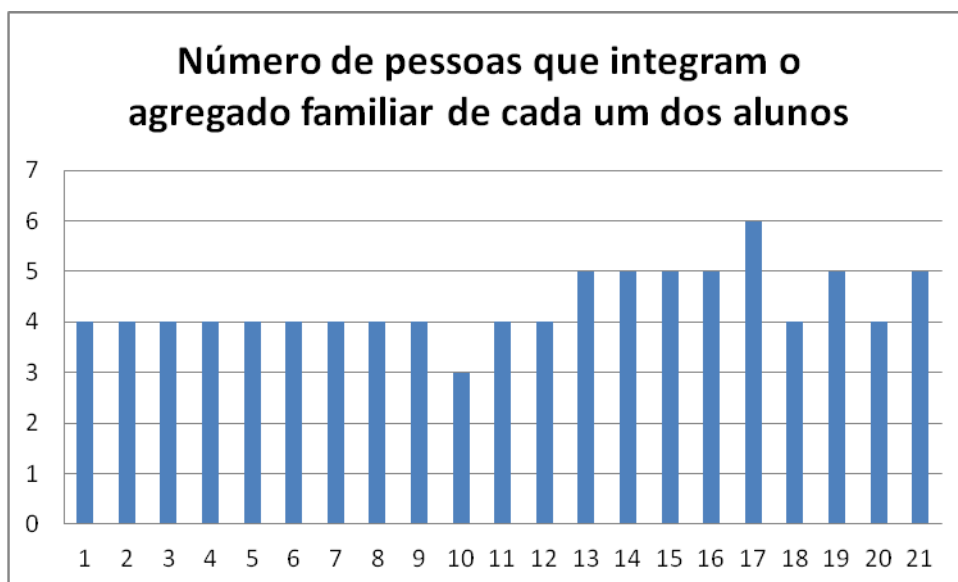


Gráfico 3 – Constituição do agregado familiar

Gostaríamos ainda de referir que são alunos assíduos e pontuais, mesmo os oriundos da etnia cigana, havendo apenas um caso de algum absentismo escolar, devido a fragilidades de saúde. Os encarregados de educação mantêm um contacto assíduo com a escola, colaborando sempre que é solicitada a sua participação, mostrando preocupação e interesse pelo bem-estar dos seus educandos.

2.4. Objetivos

Reconhecemos que existem vários fatores que afetam o nível de compreensão da leitura. Poderemos salientar os que estão intimamente relacionados com o conhecimento linguístico, principalmente com a variedade do conhecimento lexical, o domínio das estruturas sintáticas da língua, a mestria com que os alunos reconhecem as palavras escritas. Naturalmente há fatores de outra ordem que são igualmente importantes, como os de natureza psicossocial; por exemplo aqueles que se referem às experiências de vida de cada criança e à forma como elas vão construindo uma pessoal visão do mundo. Tendo em conta essa multiplicidade de fatores, consideramos que é de primordial

importância que as aprendizagens proporcionadas aos alunos conduzam a desempenhos cada vez mais proficientes, de modo a que eles se possam tornar leitores competentes (fluentes, reflexivos e críticos). Como refere Sim-Sim (2007: 6):

“De entre os fatores que afetam o nível de compreensão de leitura das crianças são de realçar o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm do Mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos.

São todos estes ingredientes que determinam a construção de um leitor.”

Do que fica dito, facilmente se conclui que, quanto mais ricas e variadas forem as experiências de vida e o conhecimento que as crianças têm do mundo, maior será o domínio da língua, que todos utilizamos para comunicar.

Com o este trabalho pretendemos verificar qual a leitura que os alunos do 2.º ano fazem das comparações e das metáforas existentes em textos de Literatura Infantil e de que forma é que as utilizam nas suas produções textuais. Pretendemos também verificar se as ilustrações presentes nos livros de Literatura Infantil ajudam os alunos a construir o significado das comparações e das metáforas que ocorrem nesses mesmos textos.

Os objetivos que orientaram este trabalho foram, pois, os seguintes:

1. Desenvolver as competências de compreensão da leitura;
2. Aumentar o acervo lexical dos alunos;
3. Reconhecer diferentes modos de representação da expressividade;
4. Compreender como é que o aluno identifica e lê (interpreta) comparações e metáforas;
5. Compreender como é que o aluno “lê” as ilustrações que “traduzem” os enunciados comparativos e metafóricos, presentes em livros de literatura infantil.

Concordamos com Azevedo (2006: 22) quando defende que os livros de receção infantil, para além dos seus elementos paratextuais, têm também um discurso narrativo conjugado e potencializado na conjugação das linguagens escrita e icónica. Desta relação resulta a capacidade de iniciar a criança na leitura e na descoberta dos códigos estéticos da literatura. Ao permitir a aproximação entre imagem e palavras, estes livros permitem múltiplas leituras, desafiando o jovem leitor a cruzar as duas linguagens. A junção da imagem e do texto permite um novo entendimento da narrativa, devendo o mediador (por norma o professor) explorar esse aspeto de forma a potencializar a descoberta do jogo que se faz entre estas duas linguagens. O mediador deve incitar o jovem leitor à descoberta de leituras plurais, trabalhando o carácter plurissificativo da

obra literária preferencialmente destinada às crianças. Iremos, não só, verificar se este grupo de alunos é capaz de ler em profundidade (tendo, naturalmente, em conta a sua idade), como também vamos trabalhar (numa perspetiva holística) o desenvolvimento da competência de compreensão/interpretação das linguagens artísticas que formam a obra literária para crianças.

3. Desenvolvimento do projeto

3.1. Planificação

O Programa de Português para o Ensino Básico, homologado em 2009, realça o papel do professor de Português enquanto “agente do desenvolvimento curricular” (Reis: 9). A ele cabe a responsabilidade de operacionalizar, nos diferentes contextos pedagógicos o programa, adaptando-o à realidade educativa dos alunos que encontra na sua escola e na sua sala de aula, de forma a encontrar um equilíbrio na gestão do currículo, não esquecendo nunca as metas a alcançar no final de cada ciclo. Tendo isso em consideração e não esquecendo que todas as aprendizagens devem ser apoiadas em aprendizagens anteriores e que “o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza”, (Reis, 2009: 10), planificámos as sessões de acordo com o ritmo de aprendizagens dos nossos alunos, tentando sempre oferecer-lhes experiências significativas de aprendizagem e não esquecendo o objetivo deste trabalho.

De realçar que a planificação constituiu um documento aberto, que se foi construindo ao longo das sessões, resultante da reflexão sobre as dificuldades e progressos dos alunos e da análise da documentação recolhida. Essa avaliação era feita tendo em vista a procura de novas estratégias de ensino/aprendizagem, já que concordamos com Parente quando refere que “a avaliação deve ser entendida como um mecanismo que pode servir para melhorar o processo de ensino e os seus resultados” (Parente, 2004: 14).

As planificações realizadas, bem como documentos / materiais que foram utilizados ao longo das aulas seguem em anexo a este documento.

3.2. Recolha de dados

Segundo Bogdan e Bikelen (1994: 149), “o termo «dado» refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise.” Os dados são, portanto, os materiais que servem de base para este e qualquer estudo.

Todos os dados recolhidos são dados descritivos e resultam de materiais registados nas notas de campo feitas através da observação participante, de trabalhos efetuados pelos alunos durante as aulas, da análise dos cadernos dos alunos e dos

documentos oficiais, já que esta é uma investigação de natureza qualitativa. Como foi postulado por Bogdan e Bikelen (1994: 149), “os dados são simultaneamente as provas e as pistas”, por isso é necessário recolhê-los cuidadosamente para servirem como factos inegáveis, e proteger o investigador de especulações.

3.3. Análise de dados

Depois de recolher os dados, é necessário organizá-los de forma a melhor os compreender e para, a partir da análise desses mesmos dados, mostrar os resultados encontrados. Bogdan e Bikelen (1994: 205) dizem-nos que:

“a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Neste nosso trabalho iremos fazer uma análise descritiva e interpretativa dos dados recolhidos sessão a sessão.

3.4. Atividades

Ler é compreender, interpretar, reinventar ideias e sentimentos, por conseguinte a escola deve desenvolver nos alunos a capacidade de leitura dos diferentes tipos de texto, pois todo o texto literário envolve uma plurissignificação. A literatura exige, por conseguinte, um papel ativo por parte do leitor e para que isso aconteça ele deve criar relações afetivas com o texto, já que verificamos que o conhecimento está ligado, na maior parte das vezes, às emoções e aos afetos e assim torna-se mais simples descobrir os sentidos plurais dos textos literários. Como consequência, ler corresponde a um exercício intelectual e também emocional.

O *Programa de Português do Ensino Básico* recomenda a análise e o estudo do texto literário (2009: 19,22,61,62,63,64,65,66...) sugerindo, para orientação do professor, os títulos de receção infantil pertencentes às listagens do Plano Nacional de Leitura, considerando que (2009: 22,23):

“o convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com matérias de natureza e objetivos variados.”

Esta orientação foi decisiva para nortear a escolha das obras selecionadas (poema “A mãe”, de Luísa Ducla Soares, *Avós*, de Chema Heras, *Coração de mãe*, de Isabel Minhós, *O amor o que é?*, de José Jorge Letria).

O contacto com textos literários de qualidade preparam o aluno para compreender/interpretar as mensagens emanadas pela linguagem literária, já que “a criação literária constitui uma atividade intencional e finalística” (Reis, 1995: 103).

Toda a linguagem literária envolve uma dimensão estética e social que reflete a cultura e a sociedade envolvente e que, através do discurso literário, nos leva a repensar conceitos e opiniões e a viajar através das palavras. Em verdade, a criação literária sempre desempenhou um papel importante na história da humanidade. Ela desenvolve a linguagem simbólica e metafórica e dá novos significados às palavras conhecidas. Neste âmbito, o texto lírico tem uma particular relevância, dado o trabalho poético que a sua produção pressupõe. Há, na criação poética um mais evidente uso intencional da palavra / da expressão – daí que uma das características dos textos líricos seja que, “do ponto de vista semântico e técnico-compositivo”, eles se rejam “pelo princípio da motivação” (Reis, 1995: 314). Não admira, pois, que o recurso à comparação e à metáfora seja mais frequente nestes textos, implicando um maior comprometimento do leitor com a construção dos seus sentidos. Daí o termos escolhidos duas obras de poesia. Embora a predominância de uma função poética no texto literário seja objeto de múltiplas reflexões, cabe aqui recordar Jakobson (2005: 21), quando este refere que:

“a conceção da linguagem poética como uma forma de linguagem onde a função poética é predominante ajudar-nos-á a compreender melhor a linguagem prosaica de todos os dias, em que a hierarquia de funções é diferente mas em que tal função poética (ou estética) tem necessariamente um lugar e desempenha um papel tangível tanto do ponto de vista sincrónico, como sob o ponto de vista diacrónico.”

Tendo em conta o grupo de participantes do estudo, optámos por escolher obras que refletissem conceitos como o amor, a ternura e a amizade, como objetivo de os fazer refletir nas suas práticas diárias e mudar comportamentos. As atividades que vamos apresentar de seguida fazem parte de um grupo de sete aulas/sessões. Apresentaremos uma sinopse da obra de receção infantil trabalhada, seguir-se-á uma descrição da aula e terminaremos com a recolha e análise de dados relativos a cada atividade.

3.4.1. Primeira aula – *Poemas da mentira e da verdade* – “A mãe”

(Ver a planificação no anexo I)

Título da obra de receção infantil – *Poemas da mentira e da verdade*

Escritora – Luísa Ducla Soares

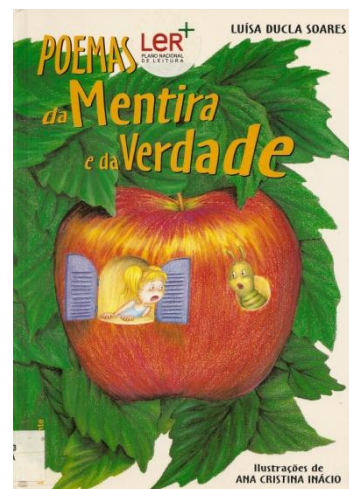
Ilustradora – Ana Cristina Inácio

Editora – Livros Horizonte

Sinopse

Os Poemas da Mentira e da Verdade são dois olhares simultâneos sobre a realidade. O da imaginação, da fantasia, do "nonsense" e o da seriedade, da objetividade, do espírito crítico. Num e noutro perpassa um humor muito característico da autora. Dedicados a crianças avessas à leitura e particularmente à poesia, este livro cativá-las-á pela irreverência, pelo jogo de palavras, pela cumplicidade com o mundo das crianças. Revela-se, na opinião de muitos professores, como um excelente recurso para os miúdos que não leem.

<http://www.wook.pt/ficha/poemas-da-mentira-e-da-verdade/a/id/79795>, acedido em 20/7/2012



Reprodução autorizada pela editora Livros Horizonte

O trabalho para este estudo foi iniciado em finais de Abril e durou até Junho, e desta obra foi selecionado o poema “A mãe”, que a seguir se transcreve.

A MÃE

A mãe
é uma árvore
e eu uma flor.

A mãe
tem olhos altos como estrelas.
Os seus cabelos brilham
como o sol.

A mãe
faz coisas mágicas:
transforma farinha e ovos
em bolos,
linhas em camisolas,
trabalho em dinheiro.

A mãe
tem mais força que o vento:
carrega sacos e sacos
do supermercado
e ainda me carrega a mim.

A mãe
quando canta
tem um pássaro na garganta.

A mãe
conhece o bem e o mal.
Diz que é bem partir pinhões
e partir copos é mal.
Eu acho tudo igual.

A mãe
sabe para onde vão
todos os autocarros,
descobre as histórias que contam
as letras dos livros.

A mãe
tem na barriga um ninho.
É lá que guarda
o meu irmãozinho.

A mãe
podia ser só minha.
Mas tenho de a emprestar
a tanta gente...

A mãe
à noite descasca batatas.
Eu desenho caras nelas
e a cara mais linda
é da minha mãe.

Reprodução autorizada pela editora Livros Horizonte

Descrição da aula

As atividades realizadas nesta aula pretenderam operacionalizar a compreensão da leitura do poema e realizaram-se em três momentos: atividades antes da leitura, durante a leitura e após a leitura (Sim-Sim,2007: 17-20).

Começámos esta atividade procedendo a uma abordagem a partir do título do texto que posteriormente iria ser lido e analisado pelos alunos. Assim, a primeira tarefa que foi solicitada aos alunos dizia respeito à antecipação do conteúdo do poema, através da exploração do título “A Mãe”, sem conhecimento do poema. Cada aluno falou

livremente do que a sua mãe significava para si e quais os sentimentos que ligam mães e filhos.

Depois deste diálogo, durante o qual os alunos puderam livremente expressar os seus sentimentos e pensamentos, vendo, deste modo, valorizada a sua participação oral e as suas experiências vivenciais, passámos a uma proposta de trabalho mais orientada. Seguiu-se, pois, uma interpelação aos alunos para que eles construíssem, oralmente e de forma coletiva, comparações a partir do seguinte início de frase: “A mãe é como...”.

Após termos dado a oportunidade a todos os alunos de intervir, foi-lhes solicitado que procedessem ao registo por escrito dessas comparações. Esta tarefa foi realizada individualmente.

Seguiu-se a leitura do poema. Primeiro, a professora leu em voz alta e de forma expressiva. Em seguida, a leitura foi feita por alguns alunos da turma. As várias leituras visaram uma maior compreensão do poema. Na interpretação do poema, levámos os alunos à descoberta de outras comparações estabelecidas pela autora no poema. Procurámos igualmente que os alunos explicitassem o significado dessas comparações. Para facilitar a compreensão do texto, chamámos a atenção dos alunos para a ilustração. Assim, gerou-se um diálogo com vista à descoberta de sentimentos que a ilustração proporcionou em cada aluno. Por fim, solicitámos a elaboração individual de um poema, tendo como base a estrutura do poema da Luísa Ducla Soares.

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

Partindo da pergunta inicial, em que se pedia aos alunos que imaginassem de que falaria um poema cujo título fosse “A mãe”, fazendo a antecipação do conteúdo do poema, estes expressaram os seus sentimentos em relação às suas mães. Eis o registo de algumas das intervenções dos alunos:

- Fala do amor que liga as mães e os filhos. (aluno 2)
- Conta a história de um filho e de uma mãe. (aluna 19)
- A mãe é a melhor pessoa do mundo. (aluna 1)
- Eu gosto muito da minha mãe. (alunos 4, 8, 10, 15)
- A mãe é minha amiga. (alunos 2, 18, 21)
- Ela quando tem tempo brinca comigo. (aluno 18)
- A minha mãe é muito bonita. (aluna 6)
- As mães gostam muito dos filhos. (aluno12)

- Ela dá-me muitas coisas. (Aluna 19)
- Quando eu me porto mal a minha mãe zanga-se. (aluno5)

De uma forma espontânea, os alunos referiram-se à mãe como alguém capaz de amar incondicionalmente o seu filho, de brincar com ele, de o proteger, mas que também é capaz de castigar quando tal se verifica necessário. Partindo da sua experiência pessoal, os alunos demonstraram toda a afetividade que os ligava às suas mães. Vários realçaram que “quando se portam mal, a mãe zanga-se”, tendo revelado que essa reação é perfeitamente compreendida pelas crianças.

Como já antes referimos, os alunos elaboraram, por escrito, comparações sobre a mãe. Deste trabalho surgiram registos muito interessantes, que sintetizámos na figura que se segue.



Figura 1 - comparações sobre as mães

Os alunos associaram a mãe às coisas mais importantes, bonitas e preciosas que conheciam. A capacidade de usar processos analógicos para exprimir aproximações semânticas está presente nos registos dos alunos e permite à criança o acesso a novas aprendizagens e a novos conhecimentos.

Todas estas comparações refletem a experiência cultural e social dos alunos, que é perceptível quando comparam a mãe à professora, a uma bola ou a um presidente, confirmando o que já Jakobson (2005: 17) defendia quando afirmava que linguagem e cultura influenciam-se mutuamente e que “a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social.”

Ao analisarmos a comparação “A mãe é como as nossas lágrimas” apercebemo-nos do conflito interior que dominava a aluna. Solicitámos uma explicação mais pormenorizada à aluna que a escreveu e esta confidenciou-nos que quando chora (de tristeza) as suas lágrimas são quentes e aliviam-na, assim como ela quando pensa na mãe, pensa em alguém que a conforta, e que quando isso acontece lembra-se do calor do abraço da sua mãe.

Pareceu-nos bastante inusitada a comparação “A mãe é como um palmo”. Por isso, solicitámos à aluna que a escreveu uma explicação. Esta aluna referiu que, apesar do palmo ser pequeno, é muito importante, pois serve para medir, para segurar nas coisas, para acariciar,... compreendemos que a aluna, ao dizer “palmo” queria-se referir à mão, mas, uma vez que ela insistiu no uso da palavra “palmo”, nós deixámos ficar.

Realçámos ainda que todos eles tiveram a preocupação de ilustrar os seus trabalhos, como se pode verificar nos exemplos seguintes:



Figura 2 - trabalho da aluna 20

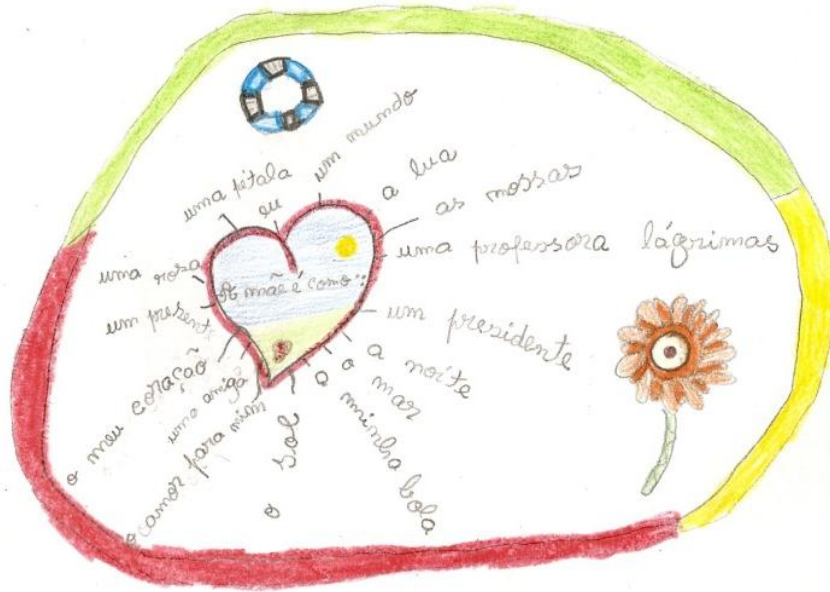


Figura 3 – trabalho da aluna 9

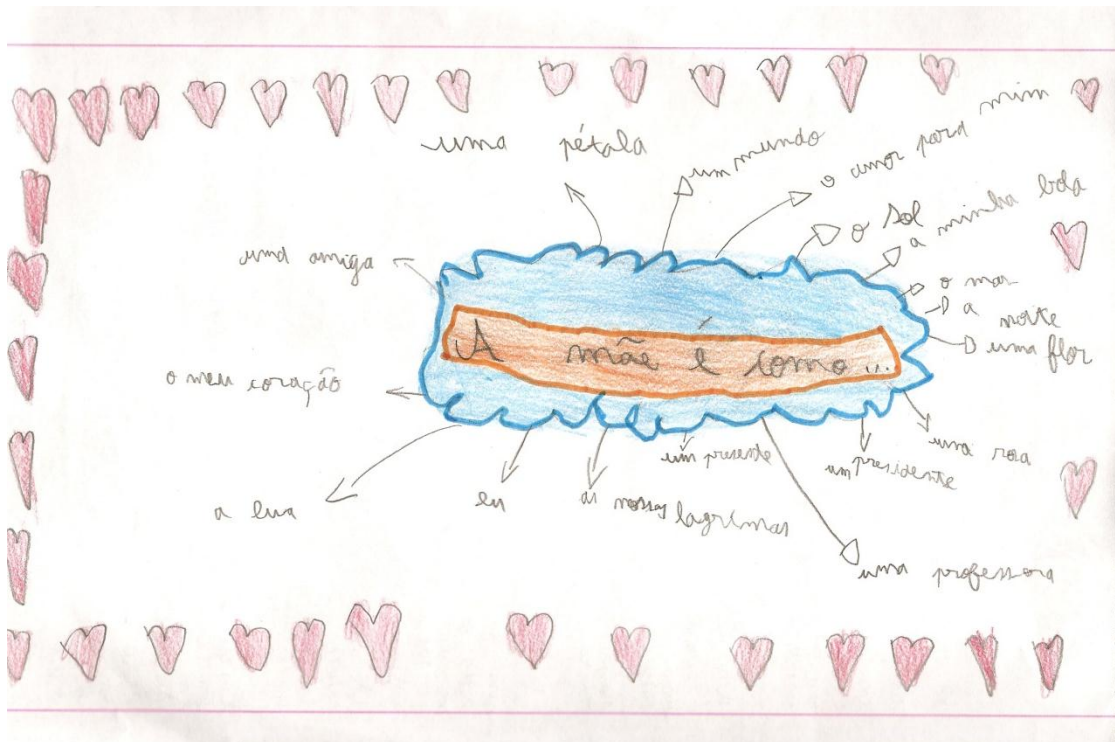


Figura 4 – trabalho do aluno 12

Depois da leitura, fizemos uma análise do poema, procurando dar tempo para que os alunos reparassem em algumas expressões e refletissem sobre o(s) seu(s) sentido(s), tendo em atenção o descritor de desempenho referido no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009: 37) cujo enunciado é: [o aluno deve ser capaz de] “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto” (este descritor está referido na nossa planificação para esta aula).

Ao analisarmos o poema, recordámos as teorias de Lakoff e Johnson (2002: 45) e de Vilela (2002: 108) quando consideram que o pensamento humano é regido por conceitos metafóricos e que o papel da linguagem é tornar claros esses conceitos. Nesse sentido, as metáforas e as comparações ajudar-nos-iam a estabelecer relações entre conceitos distintos, levando-nos a ampliar o nosso conhecimento e integrando-o na nossa memória semântica e no nosso léxico mental. Verificámos isso quando uma das expressões que os alunos fizeram questão de realçar foi “A mãe tem na barriga um ninho. É lá que guarda o meu irmãozinho”. O aluno 5 pediu a palavra e referiu que acontecia o mesmo com a sua mãe que se encontrava grávida, assim como esta mãe do poema.

Consultando as nossas notas de campo, verificámos que a grande maioria dos alunos compreendeu a metáfora usada pela escritora, e a mensagem que ela queria transmitir, como se pode observar pelos seguintes registos:

- Os ninhos são as casas dos passarinhos. São quentinhas. (aluno 12)
- Os passarinhos têm ninhos para se protegerem. (aluna 4)
- Os ninhos são redondos, como a barriga da mãe. (aluna 11)
- A mãe quando está grávida protege os filhos, assim como os passarinhos. (aluno 5)
- Devemos proteger os ninhos e os passarinhos. (aluna 20)

Todos eles reconheceram que a forma como a autora expressa os seus sentimentos é uma forma muito bela, diferente daquela que normalmente usam para expressar esses mesmos sentimentos.

Isso está presente em várias expressões. Dessas destacamos as seguintes, por terem sido aquelas que os alunos mais gostaram e sobre as quais se manifestaram, e registámos as suas opiniões:

“A mãe é uma árvore e eu uma flor.”

- A mãe é grande e os filhos são pequenos. (aluno 18)
- Todas as mães cuidam dos filhos. (aluna 20)

- As mães dão comida aos filhos. (aluna 16)
- Existe muito amor entre as mães e filhos. (aluno 12)
- A mãe é forte como as árvores. (aluno 5)

“A mãe faz coisas mágicas: transforma farinha e ovos em bolos, linhas em camisolas, trabalho em dinheiro.”

- A mãe cuida de nós para nada nos faltar. (aluno 12)
- A mãe tem muitos conhecimentos. (aluno 2)
- Ela cozinha muito bem. (aluna 1)
- Quando queremos alguma coisa pedimos-lhe e ela arranja. Por isso faz magia. (aluna 20)
- A mãe resolve todos os problemas. (aluno 15)

“A mãe tem mais força que o vento: carrega sacos e sacos do supermercado e ainda me carrega a mim.”

- A mãe é super forte. (aluno 3)
- Quando era pequenino a mãe dava-me muito colo, mesmo levando as compras. (aluno 18)
- A mãe tem sempre tempo para mim. (aluna 16)
- A mãe nunca está cansada. (aluno 5)
- Ela trabalha muito. (aluna 20)

“A mãe quando canta tem um pássaro na garganta.”

- A mãe canta muito bem. (aluna 7)
- Eu gosto de ouvir a minha mãe cantar. (aluno 3)
- Eu costumo cantar com a minha mãe. (aluna 13)
- A voz da minha mãe parece um passarinho e os passarinhos cantam bem. (aluna 20)

Em relação à ilustração, não podemos deixar de concordar com Azevedo (2006: 13 e 14) quando refere que a componente icónica supõe uma leitura afetiva e intelectual, permitindo aos alunos serem participantes ativos na construção de múltiplos significados textuais. Os alunos, analisando a ilustração apresentada, referiram que a mesma lhes transmite o amor e carinho que existe entre as mães e os filhos.

Finalmente, foi com entusiasmo que aceitaram o desafio de elaborarem um poema dedicado à sua mãe. Esse entusiasmo comprova que os textos líricos proporcionam aos alunos momentos de escrita emotiva, em que o sujeito escrevente pode, através de procedimentos de redundância e do recurso a algumas técnicas formais, inventar uma nova relação entre significado e significante. Essa motivação poética, segundo Carlos Reis,

“deve, pois, ser interpretada como processo de evocação de sentidos; ela tende, deste modo, a transcender os constrangimentos que usualmente limitam a linguagem corrente e também, (...) a instaurar uma dinâmica de representação inteiramente diversa da que caracteriza o discurso narrativo” (Reis, 1995: 323):

Isso mesmo aconteceu na elaboração do trabalho solicitado aos alunos. No entanto alguns tiveram dificuldade em seguir a estrutura do poema de Luísa Ducla Soares. Verificámos que houve, da sua parte, uma preocupação clara no sentido de ter cuidado com a maneira de expressar os seus sentimentos e ideias, utilizando a metáfora e a comparação, tal como a autora o tinha feito. Seguem-se alguns exemplos das produções dos alunos.

do mãe

A mãe
é uma grande amiga.

A mãe
é como a lua.

A mãe
é a melhor pessoa do mundo.

A mãe
é uma rainha.

A mãe
tem os cabelos vermelhos, como os morangos.

A mãe
tem os olhos castanhos como o chocolate.

A mãe
é como o meu coração.



Figura 5 - trabalho da aluna 1

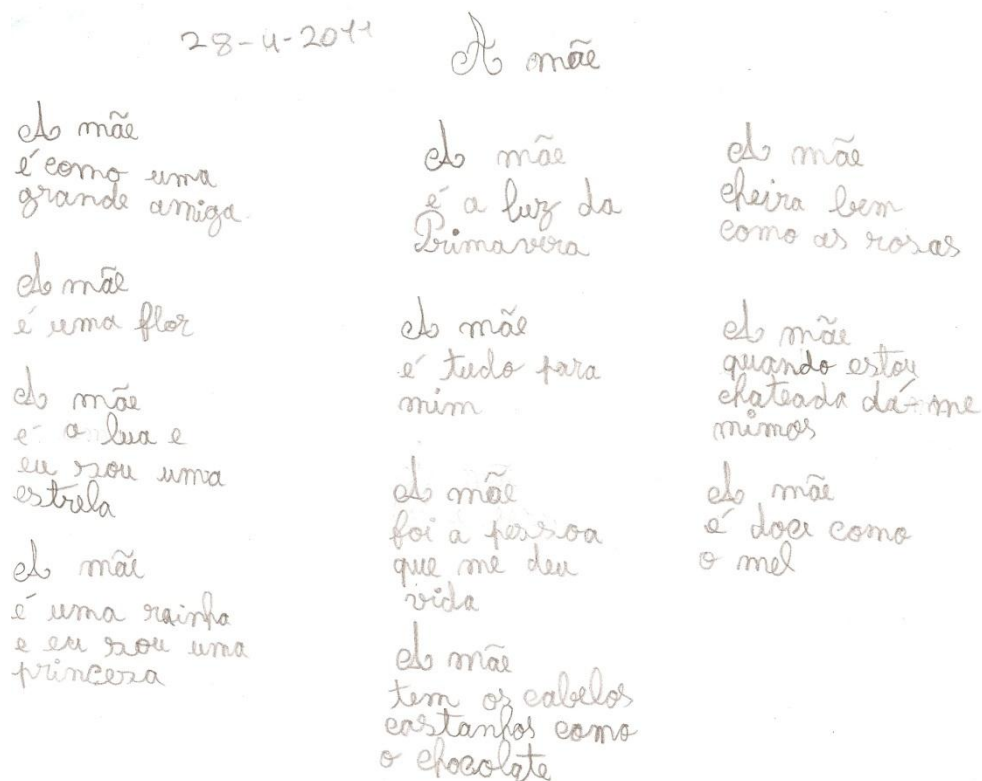


Figura 6 – trabalho da aluna 11

Os alunos gostaram de partilhar o seu poema e ficaram surpreendidos com o resultado do seu trabalho, embora um pequeno grupo da turma tenha sentido muitas dificuldades e os poucos versos que elaboraram só foram possíveis com a nossa ajuda e a da professora titular de turma.

Verificámos, ao longo da aula, que as vivências dos alunos e os seus conhecimentos culturais e sociais os ajudaram a compreender e a interpretar as metáforas e comparações veiculadas neste poema. A este propósito cabe recordar as seguintes afirmações de Vilela:

“[...] ensinar uma língua é ensinar o modo como a língua categoriza o mundo extralinguístico, como a língua organiza a realidade em categorias de conceitos (...).

A linguagem é fruto de convenções e uma das convenções mais salientes é o que designamos como “figuração” ou linguagem figurada.” (Vilela, 2002: 15)

Do resultado apresentado, os trabalhos dos alunos confirmaram que é importante sensibilizá-los desde cedo para a importância do uso da comparação e da metáfora e oferecer-lhes a possibilidade de descobrir uma leitura plurissignificativa dos textos literários. Concordamos, por isso, com Azevedo (2006: 21) quando refere que:

“...é fundamental proporcionar, de forma sistemática, ao aluno oportunidades para que possa experimentar a força ilocutiva e o poder perlocutivo dos vocábulos, sensibilizando-o para a coloração afetiva e imagética das palavras, de modo a reconhecer e a mobilizar, em discurso autónomo, os seus valores na

expressão singular de emoções ou de ideias. Este aspeto implica prestar elevada atenção aos diversos processos de intensificação estilística, explorando-os em termos da sua produtividade e funcionalidade semiótica.”

O professor, ao exercer o seu papel como mediador de leitura, tendo este cuidado, está a tornar o aluno um participante ativo na construção de significados textuais, desenvolvendo o seu trabalho com o intuito de educar para a literacia. Desta forma, as crianças facilmente adquirem estratégias de leitura que lhes permitam compreender a realidade.

No final desta sessão, verificámos que a maioria dos alunos interpretou corretamente as metáforas e comparações existentes no poema, servindo-se dos seus conhecimentos (quer sociais, físicos ou culturais) para o fazer; tivemos, pois, oportunidade de verificar a teoria defendida por Lakoff e Johnson de que a linguagem quotidiana está repleta de metáforas e que estas ajudam a sistematizar e compreender a realidade envolvente.

3.4.2.Segunda aula – Laboratório gramatical “Vamos aprender a usar as comparações”

(Ver planificação no anexo II)

O *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) sugere que se realizem atividades de aprendizagem pela descoberta. As atividades pela descoberta dão primazia à construção do conhecimento por parte dos alunos. Ao utilizar processos heurísticos de aprendizagem pela descoberta, os alunos constroem o conhecimento, chegando à resolução dos seus problemas e deste modo garantindo soluções eficientes.

É neste âmbito que se inserem os laboratórios gramaticais, onde os alunos chegam à descoberta das regras de funcionamento da língua, tornando-se, claramente, agentes responsáveis pela construção do conhecimento.

Descrição da aula

Nesta aula seguimos as orientações de Inês Duarte (2008: 18), quando refere as vantagens de utilizar como técnica de ensino o “laboratório gramatical” ao assegurar que sustentar o desenvolvimento da competência de conhecimento explícito da língua em práticas deste tipo é um verdadeiro e salutar desafio. Um desafio:

“que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela refletir que caracteriza o pensamento científico”

Nesta sessão, os alunos realizaram um laboratório gramatical sobre comparações (ver laboratório gramatical no anexo VIII).

Recordando o trabalho realizado na aula anterior com as comparações, elaborámos um laboratório gramatical para ajudar os alunos a sistematizar os conhecimentos sobre o uso das comparações. Seguindo a linha de orientação que nos guiou na escolha das obras de receção infantil trabalhadas, também este laboratório gramatical estava construído refletindo conceitos que versassem sentimentos. Neste laboratório era pedido aos alunos que comentassem uma comparação “Quando não compreende os filhos, o coração de mãe é como um novelo embaraçado” retirada da obra “*Coração de mãe*”, de Isabel Minhós Martins; depois era-lhes pedido que construíssem comparações a partir dos seguintes inícios de frase: “A mãe quando está triste é como...”; “A mãe quando está feliz é como...”; “A mãe quando sente saudades é como...”; e “A mãe quando se zanga é como...”. A pergunta seguinte solicitava que os alunos completassem o início de frases comparativas que terminavam com “*como um passarinho*”. No último exercício, apenas era dada a expressão “*é como*” e os alunos tinham de construir as suas próprias comparações. O laboratório gramatical foi entregue aos alunos lido e explicado. Foi pedido que o resolvessem individualmente.

Com este tipo de trabalho pretendíamos desenvolver capacidades cognitivas que permitam ao aluno refletir sobre os mecanismos da língua, de forma a descobrir regularidades. Estamos, pois, na perspetiva apresentada por Duarte (2008: 16):

“Tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar (aspetos d) o nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado.”

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

O laboratório gramatical elaborado nesta sessão permitiu aos alunos a tomada de consciência sobre o uso de comparações para expressar ideias e sentimentos. Ao longo do trabalho fomos nos apercebendo que o exercício que os alunos realizaram mais facilmente foi a pergunta número 2, onde tinham de terminar as comparações iniciadas. Em sentido contrário, a pergunta número 4 foi aquela onde tiveram mais dificuldade. Nesta questão pedia-se aos alunos que criassem as suas comparações, usando a expressão “é como”. O que acabámos de dizer poderá ser verificado nos exemplos seguintes:

Pergunta 2- Completa

A mãe quando está triste é como...	um mundo cinzento. (aluna 8)
	um passarinho que precisa de ajuda. (aluno 5)
	se o mundo se partisse. (aluno 15)
	uma flor a murchar. (aluna 20)
	uma planta a morrer. (aluno 12)
A mãe quando está feliz é como...	uma flor. (aluno 18)
	um mundo sem fim. (aluno 12)
	o sorriso do sol. (aluna 11)
	o sol a brilhar muito. (aluno 2)
	um arco-íris colorido. (aluna 20)

Quadro 1 - resposta dos alunos à pergunta 2

Pergunta 4 – Cria as tuas próprias comparações

- Um girassol amarelo é como o sol a brilhar. (aluna 6)
- A minha mãe é como uma rosa. (aluna 1)
- O sorriso da minha mãe é como uma flor. (aluna 11)

Apercebemo-nos da dificuldade dos alunos neste exercício, de criarem livremente comparações, pois eles não sabiam o que comparar, estando sempre a perguntar se estavam a fazer bem. Era uma atividade que era preciso reforçar.

A comparação que foi pedida para comentar foi convenientemente interpretada/compreendida pelos alunos, como se pode verificar pelas respostas dadas:

- ...quando a nossa mãe está triste, sente o coração apertado. (aluna 20)
- ...a mãe não os compreende e fica zangada. (aluna 8)
- ...a mãe não compreende os filhos e fica irritada, porque ela é que nos deu vida e não nos compreende. (aluno 15)
- ...a mãe quando não entende os filhos fica triste. (aluno 12)

Na pergunta que solicitava para que os alunos completassem o início das frases comparativas e que terminava com a expressão “*como um passarinho*” também fomentou algumas dúvidas, com os alunos a tentar estabelecer uma relação de significado entre os dois termos comparados, como se pode ver nos exemplos a seguir transcritos:

- O sol com a cor amarela é como um passarinho. (aluna 20)

- O cão hoje sente-se como um passarinho. (aluna 9)
- A minha mãe é como um passarinho. (aluna 13)
- A borboleta é como um passarinho. (aluna 11)
- As patas de uma galinha são como um passarinho. (aluno 12)

Apesar de termos pedido aos alunos que trabalhassem individualmente e de forma autónoma, estes tiveram alguma dificuldade em fazê-lo e, ao encontrarem um obstáculo mais difícil de ultrapassar, como o caso da pergunta 4 recorreram de forma sistemática ao apoio do professor. Esta falta de autonomia pode estar relacionada com a pouca idade das crianças. No entanto notou-se que a grande maioria do grupo compreendeu as analogias que a comparação estabelece, sendo bastante criativos com as comparações apresentadas, por esse motivo fazemos uma análise positiva desta sessão.

Recordando as teorias de Piaget, consideramos que estes alunos se encontram no estágio operatório concreto, a partir do qual a criança consegue desempenhar as operações lógicas necessárias para descobrir as relações de semelhança entre os dois termos de uma metáfora e comparação.

3.4.3. Terceira aula – *A festa de anos*

(Ver planificação no anexo III)

Depois da elaboração do laboratório gramatical, voltámos à leitura de obras de literatura preferencialmente destinada a crianças.

Descrição da aula

Iniciámos a atividade apresentando a imagem da avestruz que está na capa da história *A festa de anos*, de Luísa Ducla Soares, e sugerimos que fizéssemos um jogo. Cada aluno ia descrever a imagem usando comparações. Pretendia-se trabalhar um conceito referido no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), para este ano de escolaridade – a personagem, enquanto categoria da narrativa. O nosso trabalho, nesta aula, centrou-se na caracterização da personagem. Este é, como se sabe, um tópico muito relevante na “construção” de textos narrativos e é objeto de um grande investimento por parte do narrador. A forma como é caracterizada a personagem é, em qualquer narrativa e, particularmente, no texto narrativo preferencialmente destinado a crianças (dada a maior tendência da criança para se projetar nos heróis que a narrativa lhe apresenta), um critério de qualidade muito relevante. Assim sendo, procurámos desenvolver com os

alunos um trabalho que os levasse a trabalhar a descrição da personagem que surge na capa do livro. Como é evidente (tendo em conta o tema central do nosso projeto) esta caracterização passou pela criação de comparações.

A escrita das frases foi feita em leque, em que cada aluno era responsável por descrever um pormenor da imagem. De seguida, todos os alunos leram as comparações que efetuaram.

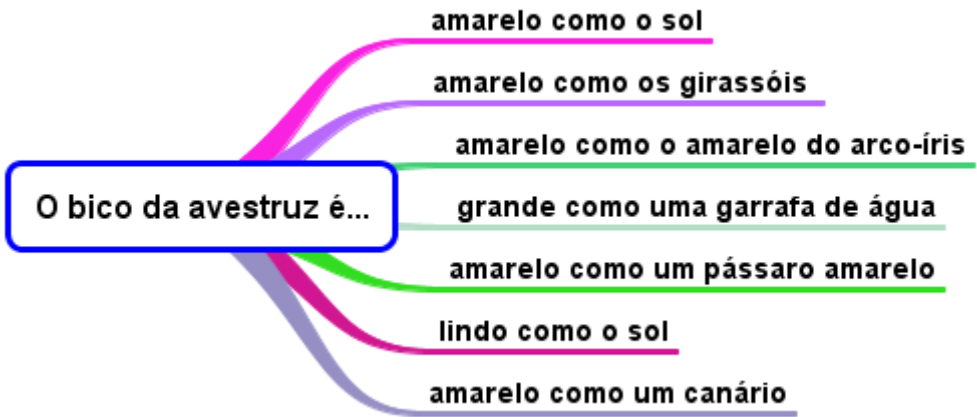
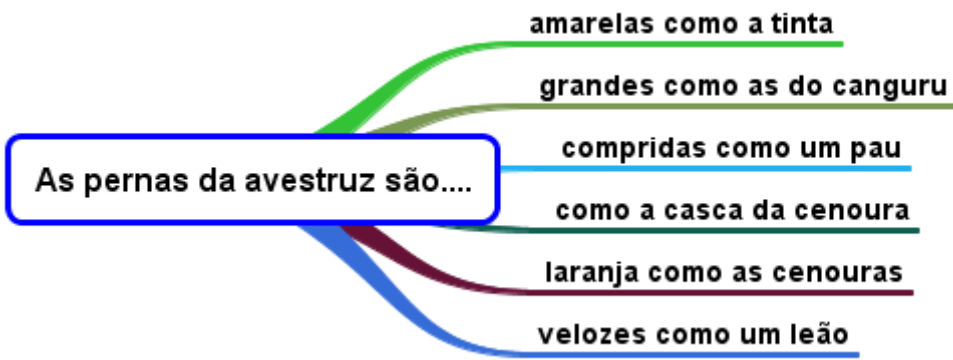
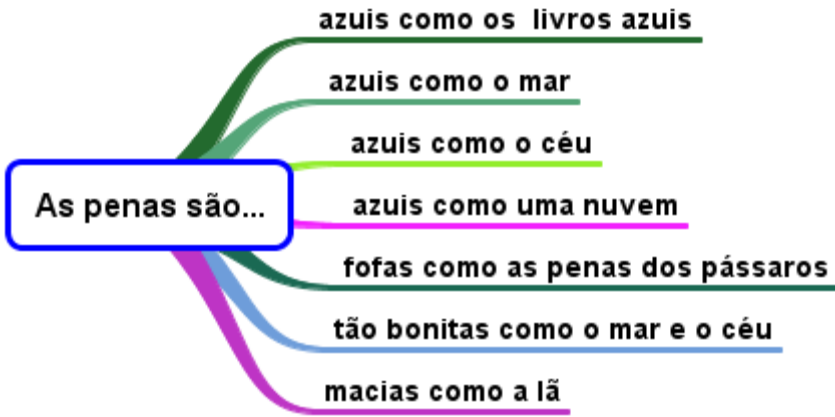
Sugerimos ainda outro jogo: todos iam dizer expressões que terminassem em “como”, para ser escolhida a mais significativa para elaborarem comparações (tratava-se de um trabalho em que os alunos tinham de escrever a primeira parte de uma frase comparativa). Essas expressões foram escritas no quadro e a expressão selecionada foi: “A amizade é como...”. Por fim, cada aluno, partindo desta expressão, elaborou várias frases que foram partilhadas com o grupo.

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

Na primeira aula deste projeto, tínhamos estado a trabalhar com o texto poético. Pensamos que essa foi uma boa opção dada a relevância que o uso expressivo (intencional) da linguagem tem na criação deste género de textos, estabelecendo novas conexões entre significado e significante assim como entre o poema e os sentidos do poeta (Reis, 1995: 325). Decidimos, agora, passar para a leitura de textos narrativos, selecionando a personagem (e a sua caracterização) como tópico a trabalhar.

Os alunos sentiram-se motivados para fazer este jogo, primeiro porque tinham a imagem de suporte que os ajudava e depois adoraram o jogo das frases em leque. Tinham de descrever certos pormenores do corpo da avestruz (as penas, o bico, as pernas, o pescoço, os olhos). Notámos que alguns alunos tiveram dificuldade em esperar que o leque chegasse junto de si, causando algum alarido, que foi prontamente resolvido.

Revelaram mais criatividade neste exercício do que no anterior, como se pode verificar nos seguintes exemplos.



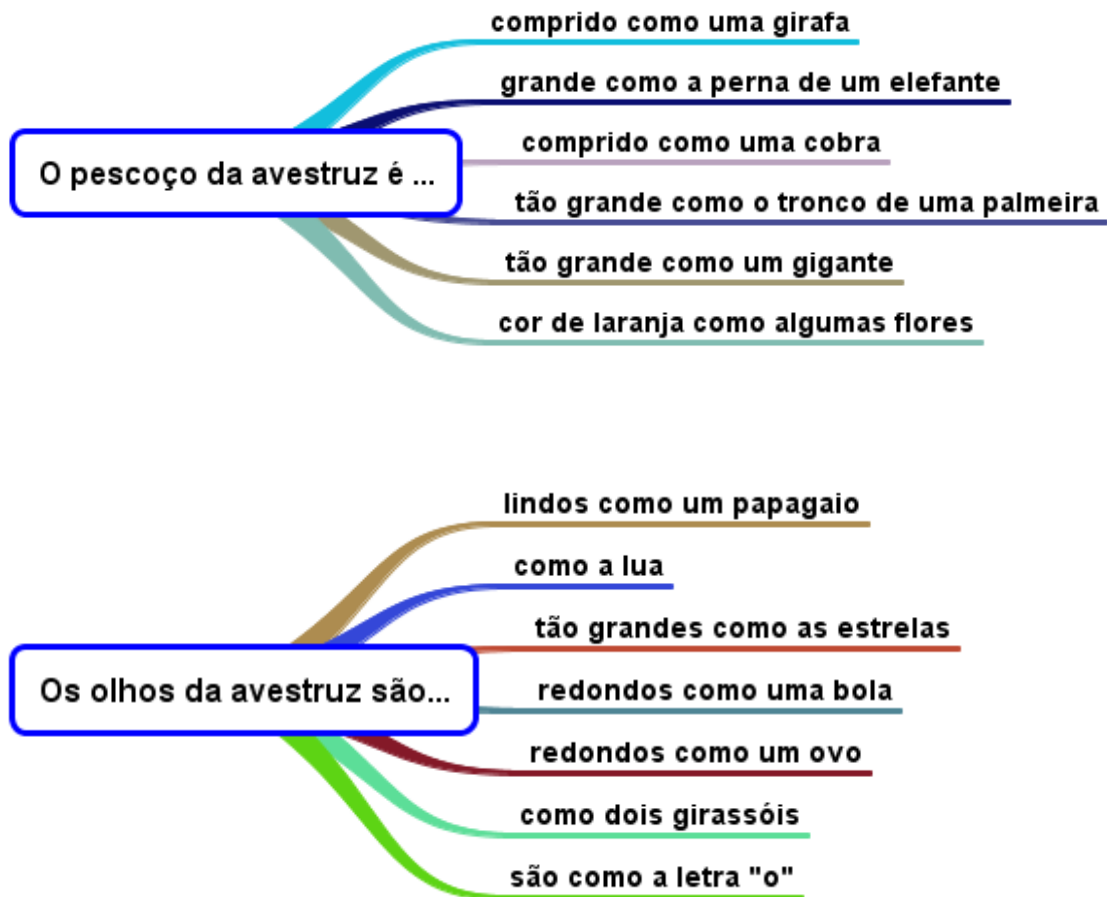


Figura 7 - resultados das frases em leque

As frases encontradas foram partilhadas na turma e verificou-se que algumas das comparações eram muito semelhantes. Ao analisarmos os trabalhos dos alunos, facilmente nos recordamos da opinião de Ricoeur, quando refere que a linguagem faz a mediação entre o Homem e o mundo que o rodeia, ao utilizá-la para expressar a forma como se apercebe das coisas.

As comparações efetuadas pelos alunos também nos fizeram reativar os postulados de Lakoff e Johnson, quando estes referem que o processo de aproximação semântica por analogia contribui para o desenvolvimento dos conceitos infantis, sendo a linguagem uma forma de concetualizar a realidade que os rodeia. Verificamos que nas comparações efetuadas pelos alunos podemos construir categorias que envolvem certos conceitos a respeito do aspeto físico da personagem, como por exemplo o conceito de cor, textura, tamanho, forma. Segundo Piaget é neste estágio (operatório-concreto) que as crianças consolidam a noção de alguns conceitos e iniciam a formação de outros mais complexos. Pela análise das produções dos alunos parece-nos que os conceitos de cor, textura, tamanho e forma já estão consolidados neste grupo de crianças.

O conceito de cor aparece referenciado 13 vezes ao longo do trabalho, talvez por ser aquele conceito que os alunos adquirem mais cedo.

Ex: “As penas são azuis como os livros azuis.”

“As penas são azuis como o mar.”

“As penas são azuis como o céu.”

“As penas são azuis como uma nuvem.”

“As pernas da avestruz são amarelas como a tinta.”

“As pernas da avestruz são como a casca da cenoura.”

“As pernas da avestruz são laranja como as cenouras.”

“O bico da avestruz é amarelo como o sol.”

“O bico da avestruz é amarelo como os girassóis.”

“O bico da avestruz é amarelo como o amarelo do arco-íris.”

“O bico da avestruz é amarelo como um pássaro amarelo.”

“O bico da avestruz é amarelo como um canário.”

“O pescoço da avestruz é cor de laranja como algumas flores.”

Seguidamente, o conceito que aparece mais vezes referenciado é o conceito de tamanho, que aparece 9 vezes, sempre associado ao comprimento dos termos comparados.

Ex: “As pernas da avestruz são grandes como as do canguru.”

“As pernas da avestruz são compridas como um pau.”

“O bico da avestruz é grande como uma garrafa de água.”

“O pescoço da avestruz é comprido como uma girafa.”

“O pescoço da avestruz é grande como a perna de um elefante.”

“O pescoço da avestruz é comprido como uma cobra.”

“O pescoço da avestruz é tão grande como o tronco de uma palmeira.”

“O pescoço da avestruz é tão grande como um gigante.”

“Os olhos da avestruz são tão grandes como as estrelas.”

O conceito de forma aparece referenciado 4 vezes.

Ex: “Os olhos da avestruz são redondos como uma bola.”

“Os olhos da avestruz são redondos como um ovo.”

“Os olhos da avestruz são como dois girassóis.”

“Os olhos da avestruz são como a letra “o”.

A aluna 7 que referiu que os olhos da avestruz são redondos como um ovo não fez a distinção da forma redonda, que está implícita nas restantes comparações, da forma oval do ovo. Este conceito será mais difícil de adquirir e ainda não está completamente sistematizado.

O conceito que aparece menos vezes referenciado é o conceito de textura, que só aparece 2 vezes. Isto talvez porque é um conceito que demora mais tempo a ser sistematizado.

Ex: “As penas são fofas como as penas dos pássaros.”

“As penas são macias como a lã.”

Pelos exemplos referidos, apercebemo-nos da importância da experiência física (social, cultural, mental), na formação dos conceitos, tal como é referido por Lakoff, Johnson e Vilela.

De referir ainda que a aluna 20 ao escrever que “as penas são tão bonitas como o mar e o céu” elaborou uma comparação mais ampla, onde se adivinha um conceito de beleza das penas em que está implícita a referência à cor azul, mas conseguiu ir mais além, comparando-as com “o mar” e o “céu”. Volta a fazê-lo quando compara os olhos da avestruz à lua, “os olhos da avestruz são como a lua”, em que o conceito que está implícito é o de forma redonda.

Essa capacidade encontra-se também no aluno 12, quando refere que “o bico da avestruz é lindo como o sol”, em que está implícita a cor amarela e em que o aluno procurou um segundo termo que lhe permitisse definir o seu conceito de beleza da melhor forma possível. Fáz-lo de novo quando refere que “os olhos da avestruz são lindos como um papagaio”.

Estas são crianças em que se nota que as analogias foram melhor conseguidas, mostrando-o através da linguagem, que é um reflexo do desenvolvimento do seu pensamento.

Na segunda parte da aula, os alunos sugeriram várias expressões para completar, sendo a escolhida “A amizade é como...”, talvez por influência das obras de receção infantil que temos trabalhado. Em todas as comparações reconheceram a importância da amizade e quiseram compará-la a algo importante e precioso. Reconheceram também que, pelos conflitos que surgiam na sala de aula, eles nem sempre eram amigos uns dos outros como deveriam. Agrada-nos registar que esta atividade possibilitou uma reflexão sobre os seus comportamentos, refletindo o carácter transversal do Português.

Efetivamente, o trabalho sobre a língua (e sobre os textos literários, ou outros) só faz sentido quando é relevante para a formação integral das crianças. Foi bom vê-las reconhecer que deviam emendar o seu comportamento no que se refere à existência de conflitos entre elas.

Segue-se um esquema com o registo das comparações produzidas, a partir da expressão “A amizade é como”:



Figura 8 - comparações sobre a amizade

Ao analisarmos os trabalhos dos alunos apercebemo-nos que o conceito de amizade está associado a outros conceitos, como:

- o do amor “A amizade é como o carinho que as professoras nos dão.”;
- “A amizade é como o riso das crianças.”
- da família “A amizade é como a família reunida”;
- dos astros “A amizade é como as estrelas no céu” ;

- “A amizade é como o sol que nasce todas as manhãs”;
- “A amizade é como a lua cintilante.”;
- “A amizade é como o sol que sorri para nós.”
- “A amizade é como uma lua gigante que dança.”;
- da felicidade /jogo “A amizade é como as brincadeiras das crianças.”
- “A amizade é como a bola aos meus pés.”;
- “A amizade é como os meninos a brincarem juntos.”:
- dos aspetos físicos do meio ambiente “A amizade é como um arco-íris.”;
- “A amizade é como a neve que cai no meu jardim.”;
- da vida “A amizade é como o meu coração a bater.”;
- da beleza “A amizade é como um carro colorido.”;
- “A amizade é como um anjo.”

As experiências pessoais de cada criança refletem-se através dos seus registos, mostrando a transversalidade do Português como saber para onde convergem todas as outras aprendizagens (Reis, 2009: 21), contribuindo para uma educação para a literacia, de modo que as crianças consigam elaborar textos “discursivamente adequados às múltiplas finalidades específicas dos jogos de atuação comunicativa nos quais eles se movimentam e intervêm” (Azevedo, 2006: 3 e 4).

No decorrer da sessão, apercebemo-nos que os alunos iam elaborando os seus registos com maior desenvoltura e autonomia, quase não recorrendo à ajuda da professora. Pelas produções apresentadas notámos também que, recorrendo às suas experiências pessoais e aos seus conhecimentos, as comparações efetuadas revelam muita imaginação e mostram a forma como se relacionam com as pessoas e o mundo que os rodeia.

Fomo-nos apercebendo que se mostravam mais confiantes e motivados para a realização deste tipo de trabalho, consoante iam desenvolvendo processos metacognitivos que lhes permitissem lidar com esta informação e deste modo estruturar o seu pensamento, conforme registo das notas de campo:

- “Professora, já sei fazer as comparações!” (aluna 11)
- “Sabes que até é engraçado, parece um jogo!” (aluno 5)
- “Podemos fazer mais vezes.” (aluna 19)

3.4.4. Quarta aula – *Avós*

(Ver planificação no anexo IV)

Título da obra de receção infantil – *Avós*

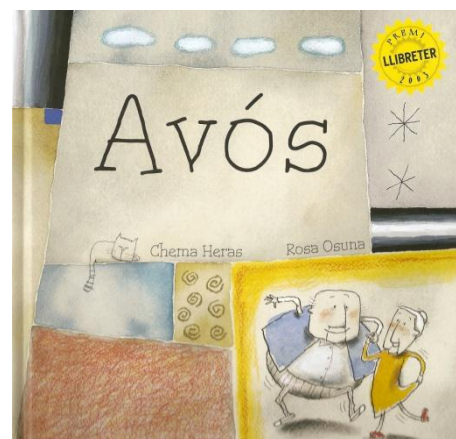
Escritor – Chema Heras

Ilustradora – Rosa Osuna

Editora – Kalandraka

Sinopse

Chema Heras relata em "Avós" a terna história de dois velhinhos, Manuel e Manuela, que aceitam com naturalidade as marcas dos anos. Manuela é coquete como uma rapariguinha e Manuel adora dançar com ela. Através de uma estrutura acumulativa e de um texto poético, "Avós" ensina-nos a encontrar a beleza através dos olhos do amor, mostra-nos todo o carinho que pode existir quando o corpo murcha e nos faz descobrir as vantagens de viver com um sorriso nos lábios.



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

As ilustrações de Rosa Osuna põem em destaque, através da aguarela, o sentido lírico do texto, com um estilo simples e expressivo de cores suaves que insinuam a doçura contida nas personagens. Um álbum para crianças - sobre anciãos - que não tem idade, galardoado com o 'Prémio Llibreter 2003', outorgado pelo Grémio de Livreiros Catalães. Também foi incluído na lista "Os melhores de 2004" pelo Banco do Livro da Venezuela.

<http://www.wook.pt/ficha/avos/a/id/1801442>, acessido em 20/7/2012

Descrição da aula

Sempre que os nossos alunos desenvolvem um projeto de leitura no qual se envolvem com prazer, verifica-se um aumento das competências literárias em leitura e escrita, um aumento na aquisição de vocabulário, que conduz a um aumento geral do conhecimento, o que contribui para o seu sucesso como cidadão crítico e consciente (Guthrie, 2003; Azevedo, 2007).

Conscientes desta realidade, importa desde cedo facultar boas referências de literatura infantil aos nossos alunos. Já Isabel Alçada (1993: 39) se referia a este aspeto

salientando que “se os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e conseqüentemente se tornam melhores leitores, então deve-se proporcionar o maior número possível de estímulos de leitura, constitui-se como um esforço pedagógico que procura desenvolver a literacia”. Logo de seguida, a mesma autora conclui que “encorajar as crianças a ler por prazer pode ser um fator importante para o aumento dos níveis educacionais e portanto pode constituir-se como um forte contributo para combater a exclusão social, tentando quebrar o ciclo das desvantagens” (Alçada 1993: 39).

Ao escolher esta obra tivemos presentes estas orientações, as quais são hoje partilhadas por um grande leque de autores (trouxemos aqui Isabel Alçada e Fernando Azevedo dada a relevância da sua produção crítica a respeito da leitura de obras para a infância).

Toda a ternura e amor que envolve as duas personagens principais transparece no texto poético de Chema Heras, gerando uma miscigenação de géneros literários, que aliado à ilustração maravilhosa de Rosa Osuna fazem desta obra um verdadeiro “livro para sonhar”, ao qual não se consegue resistir. Por isso, esta obra aparece em sequência da aula anterior, perseguindo a intenção por nós manifestada de desenvolver nos alunos valores de respeito, solidariedade e de carinho.

Sabemos que a maior parte das nossas crianças têm poucos estímulos de leitura fora do ambiente da escola. Para que a criança seja um bom leitor ela tem de descobrir a leitura como sendo uma atividade que lhe dá prazer, com todos os benefícios pedagógicos que isso implica.

Seguindo propostas de trabalho apresentadas no *Programa de Português do Ensino Básico* (2009: 35), fizemos a antecipação do conteúdo da história, através dos elementos paratextuais da capa, com supressão do título. Registámos as ideias em brainstorming. Com o título a descoberto, conduzimos os alunos às semelhanças e/ou diferenças entre este e as ideias sugeridas. Verificámos que a grande maioria antecipou corretamente o conteúdo da história só pela observação da ilustração da capa, ao referirem que:

- A obra vai contar a história de dois velhinhos.
- A história vai falar dos avós e do seu gato.

De seguida fizemos a leitura da história sem recurso às imagens. Pretendíamos evitar assim que a ilustração permitisse uma segunda leitura da história. No final, pedimos aos alunos que recontassem a história, para ver se a tinham compreendido, o

que verificámos que tinha acontecido. Acreditamos que o texto com pendor marcadamente poético e a estrutura acumulativa da narrativa contribuiu para isso.

Solicitámos que explicitassem algumas comparações que aparecem na história (*“Sou feia como uma galinha sem penas.”* (expressão que causou o riso); *“As pestanas estão curtas como as patas de uma mosca.”*; *“A pele está enrugada como um figo seco.”*; *“os beijos estão secos como a terra dos caminhos.”*, *“O cabelo está cinzento como o nevoeiro.”*; *“as pernas magras parecem agulhas de fazer renda.”*).

No final de explorar a história distribuámos cartões coloridos pelos alunos e em seguida pedimos que pensassem em alguém que considerassem especial e que escrevessem algumas comparações sobre essas pessoas. Partilhámos, no fim, as frases escritas.

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

Nesta sessão fizemos a antecipação do conteúdo da história através dos elementos paratextuais da capa. Primeiro, sem o título e em seguida com este. Ao verem a ilustração da capa, logo referiram que a história ia falar de uns velhinhos ou dos avós.

Em seguida fizemos a leitura da história sem a visualização das imagens. Os alunos adoraram a musicalidade das frases que se repetem ao longo da história e que os ajuda a compreender o texto narrativo. Quando lhes solicitámos que explicitassem algumas das comparações existentes na história pretendíamos verificar como é que as interpretam.

Ficam aqui alguns registos das interpretações que os alunos fizeram dessas comparações:

“Sou feia como uma galinha sem penas.”

- A avó sente-se muito feia. (aluna 1)
- As galinhas sem penas parecem “carecas”, se calhar a avó está careca. (aluno 5)
- As galinhas quando ficam sem penas estão doentes. (aluna 20)

“As pestanas estão curtas como as patas de uma mosca.”

- Os velhinhos têm as pestanas pequenas. (aluno 12)
- As patas das moscas são pequenas como as pestanas da avó. (aluna 6)

“A pele está enrugada como um figo seco.”

- A avó tem muitas rugas. Todos os velhinhos têm. (aluna 13)

- O figo seco tem “rugas” como a avó. (aluna 19)
- A minha avó tem rugas, é de ser velhinha. (aluno 15)

“Os beijos estão secos como a terra dos caminhos.”

- A terra fica seca porque nós estamos sempre a pisá-la. (aluna 20)
- No verão a terra fica mais seca. (aluno 10)
- A avó deve ter os lábios cheios de cieiro. (aluna 11)

“O cabelo está cinzento como o nevoeiro.”

- O cabelo da avó está a ficar branco. (aluna 1)
 - O cabelo já não está bonito, pois eu não gosto do nevoeiro, não de vê nada!
- (aluna 16)

“As pernas magras parecem agulhas de fazer renda.”

- As pernas da avó devem ser muito magras. (aluna 7)
- As pernas são muito fininhas. (aluno 12)

As produções dos alunos mostram-nos que eles compreenderam perfeitamente a mensagem de amor e carinho veiculada por Chema Heras, e que a caracterização que o avô faz da avó tenta contrapor a tristeza que a avó sente pelas marcas deixadas pelo passar dos anos. Esta sua perceção vai ser confirmada através dos registos efetuados pelas crianças na aula seguinte.

Como a história falava do amor entre dois avós, sugerimos-lhes que escrevessem frases, usando a figura de estilo trabalhada nas últimas aulas, sobre alguém de quem gostassem muito. No final, partilhámos a leitura das frases. A seguir transcrevemos alguns exemplos:

- O teu rosto é como a flor mais bonita do universo. (Aluno 12)
- És tão linda como o céu azul. (Aluno 15)
- És linda como as estrelas cintilantes. (Aluna 8)
- Os teus olhos são como o sol do meio-dia. (Aluna 1)
- Os teus olhos são como o mar. (Aluna 9)
- O meu irmão é como um girassol. (Aluna 6)
- O Messi é um grande jogador como o Eduardo. (Aluno 10)
- O teu sorriso é como a luz do sol da madrugada. (Aluna 20)

- A minha mãe é bonita como uma flor. (Aluno 2)
- A minha mãe é bonita como uma rosa perfumada. (Aluna 4)

Todos os eles escreverem sobre pessoas importantes da sua vida e que muito admiram (mãe, irmão, os futebolistas Eduardo e Messi). O aluno 10 adora futebol e escreveu sobre os seus ídolos.

Nesta sessão, estabeleceram as comparações solicitadas sem mostrarem grandes dificuldades e revelando bastante autonomia e criatividade.

As perspetivas da pedagogia participativa sugerem que se ofereça à criança múltiplas oportunidades de aprendizagem para que esta descubra e construa o seu conhecimento, valorizando o que já se sabe para descobrir o que ainda não se sabe. A exploração desta obra permitiu-nos ativar conhecimentos prévios, usar o texto com demarcado pendor poético para que os alunos estabelecessem relações de significado relevantes e assim expandir os seus conhecimentos, quer sobre a comparação, quer sobre o léxico mental que conhecem e utilizam, desenvolvendo ao mesmo tempo as suas competências de leitura.

De realçar que, apesar de todo o esforço desenvolvido ao longo das sessões, existe um pequeno grupo de alunos que sente alguma dificuldade em interpretar e /ou escrever novas comparações, solicitando o apoio frequente da professora.

3.4.5. Quinta aula – *Avós* (reconto)

(Ver planificação no anexo V)

Descrição da aula

Na sequência das atividades realizadas na aula anterior, foi solicitado o reconto da história *Avós*. Para facilitar o reconto, este realizou-se com o apoio da projeção das imagens que ilustram a obra em causa.

As ilustrações de Rosa Osuna realçam o sentido lírico do texto e as cores suaves utilizadas nas aguarelas mostram a doçura das personagens, realçando uma ligação afetiva que se estabelece de imediato entre leitor e as personagens. Assim, promoveu-se um diálogo cujo objetivo se prendia com a exploração e interpretação dessas ilustrações.

Os alunos recontaram a história, tendo demonstrado que se recordavam bem da sequência de acontecimentos que nela são narrados, referindo as comparações utilizadas por Chema Heras quase textualmente e a última expressão da fala do avô “*faz o favor de te despachar, que temos que ir dançar!*” de forma efusiva e em coro.

Terminado o reconto, foi distribuída uma ficha de trabalho (anexo IX) onde eles tinham que explicitar o significado de algumas comparações que aparecem na história. Procederam à sua resolução individualmente,

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

Nesta sessão recontámos a história *Avós*, já com a projeção das ilustrações. Ao explorá-la verificámos que houve pormenores que os alunos só se aperceberam com a ajuda das ilustrações e que incluíam esses detalhes nos seus recontos. Verificámos que, como refere Balça (2007: 132):

“O contacto com o texto icónico de qualidade, facilitado pelo livro de literatura infantil, potencia o olhar crítico e introduz a criança em novas visualidades, permitindo-lhe mesmo o desenvolvimento da sua competência icónica e de uma cultura visual cada vez mais ampla, que lhe permitirá ativar e atualizar os seus conhecimentos intericónicos.”

Com ilustrações tão ricas e ternurentas como as de Rosa Osuna, as crianças descobriram uma outra história, cheia de pormenores mágicos que os fez sonhar. Esta obra é um exemplo claro de como se pode complementar texto e ilustração para desta forma se conseguirem múltiplas leituras, já que ler é uma forma de interpretar conhecimentos e, como refere Sim-Sim (2007: 25), citando Hancock (1999):

“ a leitura é um processo complexo em que, para além da decifração, o leitor tem que mobilizar chaves de interpretação que incluem o uso de conhecimentos extratextuais, a compreensão de que a ilustração do texto transporta informação suplementar, o uso de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos, como é o caso do sofrimento, da ironia ou do humor.”

Na segunda parte da aula, os alunos fizeram uma ficha de trabalho (anexo IX) onde tinham de interpretar algumas comparações existentes na história e relacioná-las com as ilustrações. A seguir ficam alguns registos desses trabalhos.

Expressões da história	Interpretação dos alunos
“ Tu és tão bonita como o sol. ”	<p>O avô refere que a avó é lindíssima. (Aluno 12)</p> <p>A avó era linda porque os raios de sol são lindos e luminosos. (Aluna 20)</p> <p>A avó é muito bonita. (Alunos 10,1, 15)</p> <p>A avó está perfeita para ir dançar. (Aluna 11)</p> <p>A avó é parecida com o sol. (Alunos 18, 5, 8)</p> <p>O sol é bonito e a avó é bonita como o sol.</p>

	(Aluna 9) A avó era bonita como o sol porque o sol é fonte de vida. (Aluna 16)
--	---

Quadro 2 – respostas dos alunos à 1.^a expressão

Todos referiram nas suas respostas que o avô considerava a avó muito bonita, não importa a idade, assim como o sol é fonte de vida, como refere a aluna 16, também o amor que o avô sentia pela avó era a sua razão de viver.

Ao mostrar a ilustração referente a esta expressão, os alunos repetiram que a avó era muito bonita, acrescentando que:

- O avô gosta muito da avó. (Aluna 13)
- O avô deu uma margarida à avó. (Aluna 19)



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

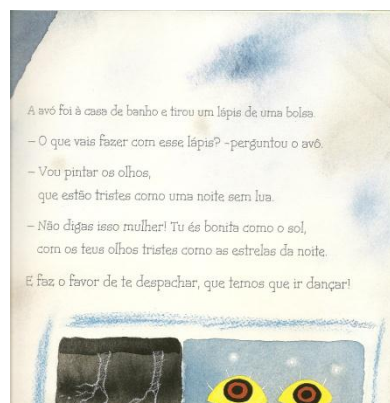
Expressões da história	Interpretação dos alunos
“Os teus olhos tristes como as estrelas da noite”	As estrelas são muito brilhantes e cintilantes e os olhos da avó são parecidos. (Aluno 12) Os olhos da avó eram tristes, mas a noite é escura e as estrelas são cintilantes. (Aluna20) Os olhos são brilhantes. (Aluna 4) Os olhos são pretos e bonitos. (Aluno 10) A avó tem uns olhos lindos. (Aluna 19) Os olhos da avó são lindos como as estrelas da noite. (Alunos 9,15, 7) A avó tem os olhos iguais às estrelas. (Aluno 5) A avó tem uns olhos cintilantes, porque as estrelas da noite brilham muito. (Aluna 16)

Quadro 3 – respostas dos alunos à 2.^a expressão

Os alunos aperceberam-se que esta foi uma forma carinhosa que o avô encontrou de dizer à sua esposa que os seus olhos podem ser tristes, mas são bonitos e brilhantes como as estrelas da noite.

Ao analisarem a ilustração, acrescentaram que:

- Os olhos são grandes e bonitos. (Aluno 3)
- O avô está a comparar os olhos da avó a uma noite de tempestade. (Aluna 11)
- Os olhos são escuros como a noite. (Aluna 19)



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

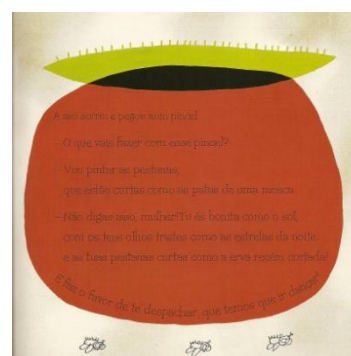
Expressões da história	Interpretação dos alunos
“As tuas pestanas curtas como a erva recém- cortada.”	<p>As pestanas estavam bonitas. (Aluna 11)</p> <p>A avó tem as pestanas curtas. (Alunos 18, 5, 8,7,1,15,4, 20)</p> <p>A avó tem as pestanas curtas e bonitas como a relva acabada de cortar. (Aluna 9)</p> <p>O avô está a admirar a avó e diz-lhe que ela é bonita. (Aluno 12)</p> <p>A avó tinha umas pestanas lindas e cheiravam a relva recém- cortada. (Aluna 16)</p>

Quadro 4 - respostas dos alunos à 3.ª expressão

A maior parte dos alunos compreendeu que com esta expressão o avô transmitiu à avó que apesar de ter as pestanas curtas, elas continuam a ser bonitas e até cheiram bem, “cheiram a relva recém-cortada”.

Quando visualizaram a ilustração, o que sobressaiu foi a mancha das cores, e só depois é que repararam nos pormenores da imagem:

- A imagem parece uma maçã. (Aluna 19)
- A erva parece a folha da maçã. (Aluno 18)
- A erva está curta. (Aluno 5)
- As moscas têm as patas curtas e estão mortas. (Aluna 20)
- As pestanas são pequenas. (Aluno 18)



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

Expressões da história	Interpretação dos alunos
<p>“A tua pele enrugada como as nozes de uma tarte.”</p>	<p>A noz é muito enrugada como a pele dos velhinhos. (Aluna 20)</p> <p>A pele da avó é bonita e enrugada.” (Aluno 18, 12)</p> <p>A casca de uma noz pode ser igual à pele enrugada de um idoso. (Aluno 5)</p> <p>A pele da avó é linda como as nozes de uma tarte. (Aluna 13)</p> <p>A pele da avó é bonita e enrugada como as nozes de uma tarte. (Aluna 9)</p> <p>A avó é gira. (Aluna 19)</p> <p>A avó tinha a pele linda como as nozes de uma tarte porque aquele recheio das nozes mergulhadas numa tarte sabe lindamente. (Aluna 16)</p>

Quadro 5 - respostas dos alunos à 4.^a expressão

Os alunos perceberam a comparação que o avô fez. Neste sentido, explicitaram que ele encontrou uma forma muito carinhosa de expressar à sua esposa que, apesar dos anos terem passado e a sua pele ter perdido a beleza de outrora, continua a amá-la da mesma forma. A aluna 16 expressa-o de uma forma muito interessante.



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

Esta ilustração acrescentou muitos pormenores ao que foi dito. Os alunos gostaram essencialmente do pormenor da avó aparecer deitada na tábua de passar a ferro:

- O avô quer saber o que a avó vai fazer com o frasco do creme. (Aluna 16)
- A avó vai colocar creme para ficar mais bonita. (Aluna 13)
- A avó vai passar-se a ferro para alisar a pele. (Alunos 5, 12, 15,20)

Estes últimos alunos recorreram à sua experiência com o meio ambiente para transmitirem o seu raciocínio e assim atribuir um novo significado ao léxico. A ilustração permitiu o reconhecimento da metáfora, sendo neste caso um fenómeno de contexto, como advoga Eco, e estava dependente de um signo icónico, que permitiu a descoberta de novos sentidos.

Expressões da história	Interpretação dos alunos
<p>“Os teus beijos secos como a areia do deserto”</p>	<p>Os lábios ficam secos com o calor e ficam como a areia e o deserto, que são muito secos. (Aluna 20)</p> <p>A avó tinha os beijos secos como a areia do deserto, porque os camelos vão passeando pelos beijos. (Alunos 16, 15, 1, 18)</p> <p>Os lábios da avó não eram feios, antes pelo contrário, eram lindos como a areia do deserto. (Aluno 12)</p> <p>A avó tem os beijos muito secos, mas eram bonitos. (Alunas 4, 9, 7)</p> <p>O avô achava que a areia do deserto era igual aos beijos da avó. (Aluna 8)</p>

Quadro 6 – respostas dos alunos à 5.ª expressão

Mais uma vez o avô manifesta o seu amor à avó mostrando-lhe de uma forma muito carinhosa que as marcas da passagem do tempo são secundárias e não afetam o seu amor por ela. A aluna 20 é a única que refere que os lábios ficam secos com o calor, e é por isso que são comparados à areia e ao deserto, igualmente secos.

Mais uma vez está presente a riqueza da ilustração da Rosa Osuna, com imagens cheias de ternura e poesia como esta, da qual os alunos muito gostaram.

Ao visualizarem esta imagem os alunos referiram que:

- Parece um deserto muito seco. (Aluno 21)
- A imagem central parece um rosto. (Aluno 12)
- No deserto faz muito calor. (Aluna 6)
- Os lábios mais secos são os castanhos. (Aluno 5)
- O camelo está a andar nos lábios. (Aluna 19)
- Os lábios estão secos como um camelo a pisar nos

lábios dela. (Aluna 11)



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

Ao ouvir a aluna 11 pedimos-lhe que explicasse o que queria dizer, pois talvez os colegas ainda não tivessem percebido o que ela queria referir. A aluna explicou que se um camelo pisasse a areia ela ficaria dura e seca, e ao

desenhar um camelo nos lábios a ilustradora quis mostrar que a avó tinha os lábios mesmo muito secos.

Expressões da história	Interpretação dos alunos
<p>“O teu cabelo branco como uma nuvem de verão.”</p>	<p>No verão as nuvens são brancas (claras) como os cabelos brancos da avó. (Aluna 20)</p> <p>O cabelo é bonito e branco. (Aluno 18,19,10)</p> <p>O cabelo dela deve ser tão bonito como uma nuvem de verão. (Alunos 5,9,12)</p> <p>O avô adorava o cabelo branco como uma nuvem de verão. (Aluna 8)</p> <p>O cabelo é branco como a nuvem do céu de verão. (Aluno15)</p> <p>A avó tem os cabelos muito brancos. (Aluna 4)</p> <p>O cabelo da avó estava perfeito para ir dançar. (Aluna 11)</p>

Quadro 7 - respostas dos alunos à 6.ª expressão

Destaca-se a aluna 11, ao referir que o elogio feito pelo avô pretende sossegar a sua esposa em relação à sua aparência, pois ela está perfeita para ir dançar, pelo que não precisa de tentar nada para se pôr mais bonita.

De novo a riqueza do pormenor presente na ilustração fornece nova informação, pois referem que:

- O espaço onde está o texto parece o cabelo a voar ao vento. (Aluna 20)
- As nuvens de verão são brancas e bonitas. (Aluno 5)
- As nuvens escuras fazem chover e as de verão (brancas) trazem bom tempo. (Aluno 12)
- O cabelo da avó é bonito, faz lembrar o verão. (Aluno 15)
- O cabelo é branco porque a avó já é velhinha. (Aluno 3)



Reprodução autorizada pela editora Kalandracka

Expressões da história	Interpretação dos alunos
<p>“As tuas pernas magras como as de uma andorinha.”</p>	<p>As pernas da avó são como as da andorinha a voar. (Aluna 11)</p> <p>O avô deu um elogio lindo à avó, porque as andorinhas anunciam a primavera e são bonitas. (Aluna 16)</p> <p>As pernas de uma andorinha são como as dela, bonitas. (Aluno 12)</p> <p>A avó tem as pernas muito finas. (Aluna 4)</p> <p>São pernas magrinhas, muito bonitas. (Alunos 10,9,)</p> <p>As pernas são magras como as da andorinha. (Alunos 15,1,13)</p> <p>As pernas da avó são curtas e magras. (Aluno18)</p>

Quadro 8 – respostas dos alunos à 7.ª expressão

A maior parte das crianças apenas referiu a beleza das andorinhas. Destacam-se as reflexões do aluno16, que referiu o prazer que o aparecimento das andorinhas causa no ser humano, pois esse aparecimento significa o despertar da natureza da longa letargia do inverno. Assim sendo, acrescentou o mesmo aluno, as pernas da avó, ao serem comparadas com algo tão belo, só podem ser muito bonitas. Também o aluno 18 fez um comentário interessante na medida em que não se referiu apenas à grossura das pernas, mas também ao seu tamanho, considerando que estas eram curtas como as da andorinha.



Reprodução autorizada pela editora Kalandraka

Houve informação que as crianças só apreenderam ao visualizarem esta ilustração. Após esta visualização, eles fizeram os seguintes comentários:

- A avó acha que tem as pernas muito magras como as agulhas de fazer renda. (Aluna 1)
- As agulhas servem para fazer roupa. (Aluno 18)
- As andorinhas têm as pernas magras mas são bonitas. (Aluna 9)
- As andorinhas são elegantes, as pernas da avó também são elegantes. (Aluno 12)

Consideramos que o desenho é uma das manifestações mais evidentes da capacidade criadora da criança, sendo também uma forma de comunicação. Através da

linguagem pictórica ela expressa e comunica sensações, sentimentos e pensamentos. Neste sentido, é uma manifestação semiótica, onde ela expressa o seu sentir e atribui significado à realidade envolvente.

Como este grupo de crianças ainda têm um reduzido domínio da expressão escrita, considerámos que seria importante verificar através da ilustração como é que elas relacionam o seu conhecimento objetivo do meio físico com a sua imaginação.

Como tal, nesta sessão, foi ainda pedido que se imaginassem no papel da ilustradora Rosa Osuna e que ilustrassem a seguinte expressão “Tu és tão bonita como o sol”. Todos aderiram com entusiasmo, embora alguns não tivessem tempo de terminar de pintar. Seguem-se alguns exemplos das ilustrações dos alunos.



Figura 9 – ilustração do aluno 15

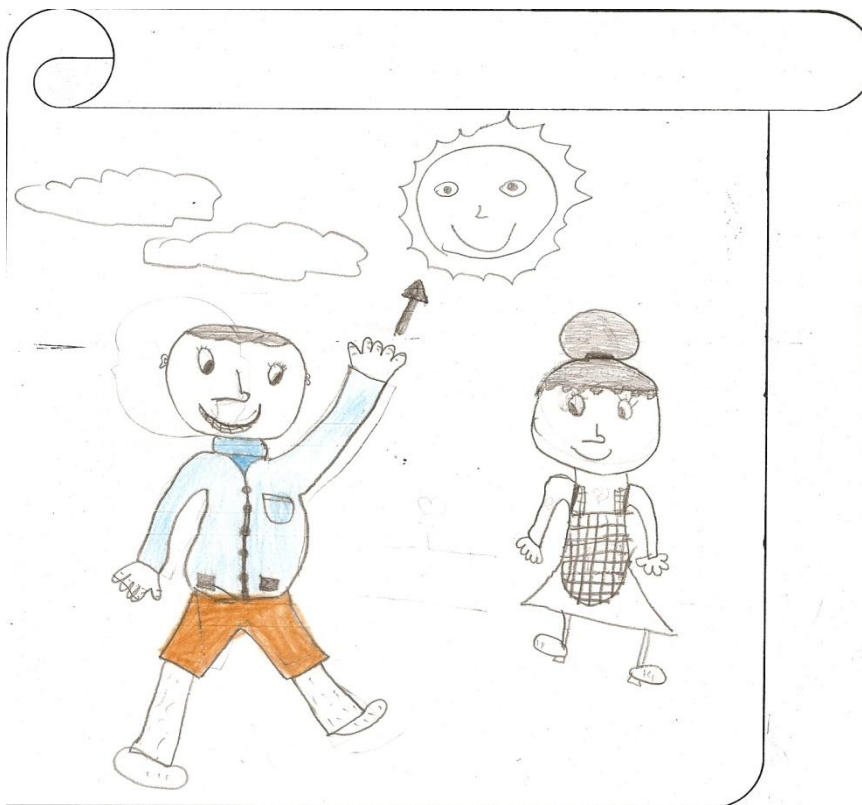


Figura 10 - ilustração da aluna 6



Figura 11 - ilustração da aluna 16

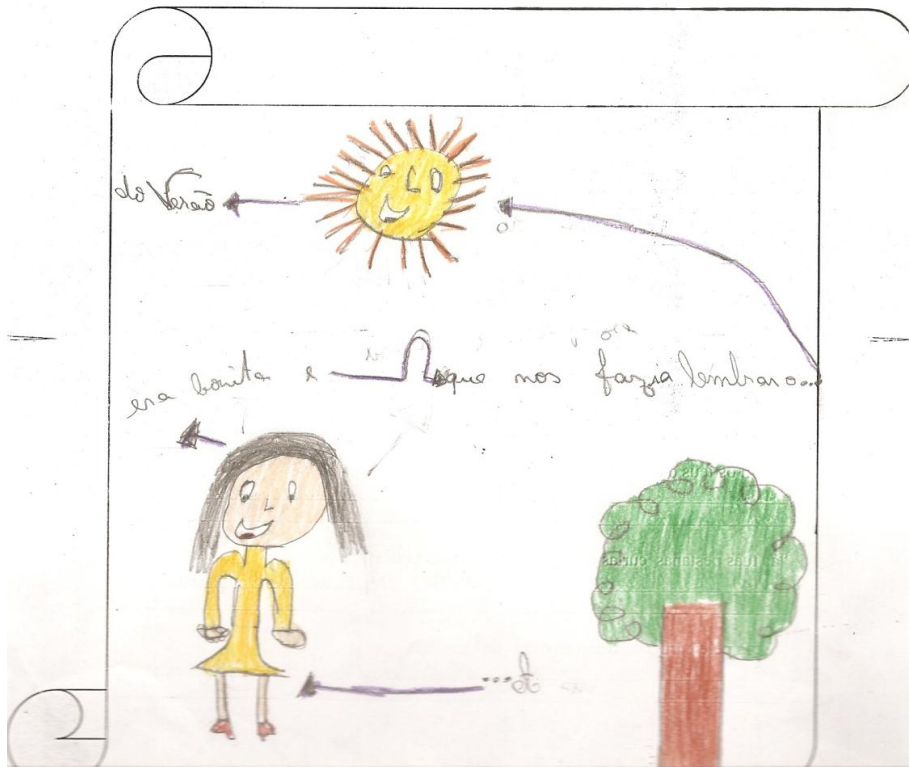


Figura 12 - ilustração da aluna 9



Figura 13 - ilustração da aluna 11

De referir que a aluna 9 juntou texto à imagem para melhor transmitir a sua mensagem, enquanto o aluno15 juntou os dois termos da comparação para ilustrar a expressão, dando-nos uma sensação imensa de luminosidade e beleza e a aluna11 desenhou o gato em lugar de destaque, referindo que, na história, o gato está presente em quase todas as ilustrações e como ela adora animais resolveu desenhá-lo, projetando os seus sentimentos e gostos. Pudemos assim confirmar os postulados de Salvador (1988: 28) quando este refere que, através do desenho, “o sujeito percebe o mundo que o rodeia de maneira subjetiva e individual, e responde ao mesmo em função dos seus próprios interesses, aptidões, hábitos, estados afetivos duradouros ou transitórios, desejos, etc.”

Ao projetar a sua personalidade no seu desenho, a aluna, inconscientemente, deu a conhecer uma parte dos seus gostos e preferências. A este propósito gostaríamos ainda de salientar a opinião de Salvador (1988: 48,62) e de DiLeo (1987: 42) quando referem que estes desenhos se encontram na transição da fase do realismo intelectual para o realismo visual, já que apresentam características das duas fases. Por um lado, os desenhos procuram ser o mais realista possível, mas esse realismo é diferente do adulto; nas figuras humanas ainda aparece uma mistura de perspetivas (vemos o corpo de frente e as pernas e pés de perfil, o pescoço ainda não aparece em algumas figuras humanas) e, por outro lado, não utilizam transparências, desenhando o que é realmente visível.

Através da imaginação os alunos interpretaram a comparação dada inicialmente, promovendo assim um exercício simbólico muito importante para a aprendizagem. Através da leitura visual que fizemos das ilustrações apercebemo-nos de que estas estão ligadas às experiências sensoriomotoras, mostrando que os conceitos têm um carácter perceptual, como defendem os teóricos da metáfora concetual.

3.4.6.Sexta aula – *Coração de mãe*

(Ver planificação no anexo VI)

Título da obra de receção infantil – *Coração de Mãe*

Escritora – Isabel Minhós Martins

Ilustrador – Bernardo Carvalho

Editora – Planeta Tangerina



Reprodução autorizada pela editora Planeta Tangerina

Sinopse

Os cardiologistas e outros cientistas fizeram por estes dias uma descoberta que veio espantar o mundo. Ao observarem, ao detalhe, um coração de mãe descobriram que este órgão não é apenas um músculo que bate sem parar... mas sim um lugar mágico onde acontecem as mais extraordinárias das coisas. **Mas como?**

<http://www.planetatangerina.com/pt/loja/livros/coracao-de-mae>, **acedido em 20/7/2012**

Descrição da aula

Seguindo as orientações do *Programa de Português do Ensino Básico* (2009), fizemos a antecipação do conteúdo da história através dos elementos paratextuais da capa, com supressão do título. Depois de observarem com atenção a capa da obra, os alunos registaram as suas respostas. Mostrando o título, pedimos-lhes para verificar se queriam acrescentar alguma informação ao que anteriormente tinham referido, o que alguns fizeram. Através das suas respostas pudemos observar que não foi difícil antecipar corretamente o conteúdo da história.

Fizemos a leitura da história e a exploração da ilustração, da qual os alunos muito gostaram.

Conduzimos as crianças à descoberta da linguagem especial que a autora utiliza ao longo da história para expressar os sentimentos, salientado que ocorrem expressões que são diferentes da comparação, por nós já estudada.

Mais uma vez salientamos a importância da pedagogia da aprendizagem pela descoberta, em que os alunos vão construindo o seu conhecimento. Seguindo as orientações de Inês Duarte (2008: 18) solicitámos-lhes a elaboração de um laboratório gramatical (ver anexo X), onde vão descobrir as metáforas.

No final, oralmente, os alunos dão exemplos de algumas metáforas escritas.

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

Concordamos com Sim-Sim (2007: 9) quando refere que “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” e sabendo que a compreensão da leitura que os alunos irão fazer vai ser afetada pelos seus conhecimentos anteriores dos assuntos retratados nos textos, tivemos a preocupação de ao longo das sessões ir implementando estratégias que facilitem a compreensão, estratégias essas que decorrem

antes, durante e após a leitura dos textos. Vão neste sentido as palavras de Azevedo (2007: 47) quando refere que:

“atendendo a que ler é compreender, na abordagem da leitura dever-se-ão implementar estratégias que facilitem a compreensão. Assim antes de começar a ler é importante: ativar-se conhecimentos prévios, antecipar sentidos; durante a leitura deve: confirmar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias, selecionar ideias importantes, resumir. Após a leitura devem-se confirmar as antecipações, resumir o texto, esclarecer todas as dúvidas que surjam.”

A compreensão dos textos é um processo ativo e estratégico na construção do significado textual. A informação é guardada na memória a longo prazo e é ativada pelos leitores através da verbalização do pensamento. Por isso iniciámos a sessão mostrando a imagem da capa com o título tapado e pedindo aos alunos que refletissem sobre a imagem que viam, que sentimentos é que lhes transmitia e o que estariam a fazer aquelas personagens. Estes registaram as respostas, que mais tarde foram copiadas para a ficha de laboratório gramatical que fizeram sobre as metáforas. Transcrevemos a seguir algumas respostas dadas:

- É uma mãe e um filho estendidos no chão, um ao pé do outro, felizes. (Aluna 20)

- Nesta imagem eu vejo o carinho da mãe ao filho. (Aluna 8)

- Vejo a mãe deitada ao pé do filho. (Aluno 3,2)

- A mãe e o filho fizeram um lindo piquenique e já acabaram de comer e estão a olhar para as nuvens. (Aluna 9)

- Estão uma mãe e um filho a olhar e a sorrir um para o outro. (Aluna 7, 11,1)

- A mãe está a amar, a adorar olhar para o seu filho e está feliz. (Aluna 13, 6)

- Vejo um adulto com um menino (Aluna 19)

- Vejo um menino e a mãe a brincar e estão contentes. (Aluno21)



Seguidamente destapámos o título, perguntando o que lhes sugeria e transcrevemos algumas das respostas:

- A mãe tinha um coração de ouro cheio de amor pelo seu filho e era muito carinhosa. (Aluna 16)

- O coração de mãe é único. (Aluno 5)

- A mãe gosta muito do filho. (Aluno 10,2,3)

- O título sugere-me que o coração de mãe está ligado a nós como uma flor presa numa árvore. (Aluna 1)

*Coração
de
mãe*

- A mãe é feliz com a sua família. (Aluna 11)
- A mãe ama-nos. (Aluno 15)
- O coração de mãe é mágico. (Aluna 13)
- O coração de mãe está sempre preocupado connosco. (Aluna 8, 20)

De referir que a aluna 1 já utilizou a comparação na sua resposta, aplicando assim os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas.

Depois de anteciparem o conteúdo da história, os alunos estavam expectantes para a ouvir, e confirmar ou refutar as suas opiniões. Fizemos a leitura da história e exploramos as imagens, que causaram impacto, pois apesar da predominância dos tons escuros, as crianças adoraram. Muitos viram, assim, confirmadas as suas ideias acerca do conteúdo da história.

Acreditamos que a conjugação da escrita criativa do texto com as imagens simples mas esclarecedoras ajudou-os a completarem a compreensão da obra, como nos fomos apercebendo ao longo da sessão. Chamámos a atenção dos alunos para a forma como a autora expressava os seus sentimentos e preocupações, estabelecendo uma relação de semelhança entre duas ideias de uma forma muito poética, mas sem usar a comparação, que já conheciam. Manifestaram curiosidade em saber como se chamava esta “maneira de dizer as coisas” e foram descobri-la através da realização de um laboratório gramatical sobre a metáfora.

Ao longo da realização do laboratório gramatical, fomos nos apercebendo de duas situações: por um lado, a grande maioria compreendeu e soube explicar as metáforas existentes no exercício, por outro lado, quando lhes pedimos para serem eles a elaborarem metáforas, apesar de lhes termos dado a primeira parte das frases, a maior parte do grupo sentiu dificuldade, recorrendo muitos deles à comparação, apesar de lhes termos explicado a especificidade desta figura de estilo.

Isso reflete-se nos exemplos que a seguir transcrevemos.

Expressões da história	Interpretação dos alunos
“O coração de mãe ganha ferrugem quando não vê um filho há muito tempo.”	Quer dizer que quando um filho vai para longe a mãe, até ele voltar, fica sempre preocupada, o seu coração fica paralisado. (Aluna 20) O coração da mãe tem muitas saudades quando não vê o seu filho há muito tempo. (Alunos 3, 9, 13,6,

	14,15,2) A mãe sente-se muito preocupada quando não vê o seu filho há algum tempo. Fica infeliz e descontente. (Aluno 12) A mãe quer ver muito o filho. (Aluno18)
--	---

Quadro 9 - interpretações dos alunos da 1.ª metáfora

Todos os alunos relacionaram a ausência do filho com a saudade que a mãe sente, que é expressa pela expressão “o coração de mãe ganha ferrugem”.

Ao relacionar o texto com a ilustração, realçaram o aspecto de tristeza do semblante da mãe:

- A mãe está muito triste e sente saudades do filho.

(Alunas 20, 1, 9, 11, 19)

- A mãe está a pensar no filho sentada na cadeira.

(Alunos 10, 12, 18, 21)



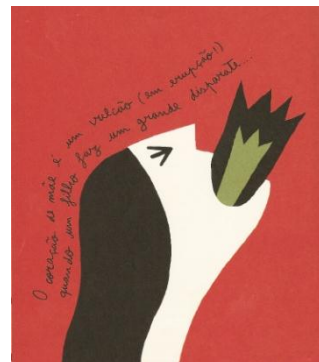
Reprodução autorizada pela editora Planeta Tangerina

Expressões da história	Interpretação dos alunos
“O coração de mãe é um vulcão (em erupção) quando um filho faz um grande disparate...”	Quer dizer que quando o filho faz uma asneira a mãe fica muito zangada, como o vulcão em erupção. (Aluna 16) Quando o filho faz um grande disparate o coração da mãe fica zangado. (Alunos 5, 10, 2) A mãe quando sente que o filho faz algum disparate parece que deita lava, como um vulcão em erupção. (Aluna 1) A mãe fica furiosa/chateada. (Alunos11, 15, 18) Sente-se triste. (Aluna 19) O coração da mãe fica um foguete quando o filho faz asneira e ela começa a ralhar com ele. (Aluna 14) O coração da mãe fica enervado, perturbado quando o filho faz asneira. (Aluna 13) O coração da mãe fica em chamas. (Aluna 16)

Quadro 10 – interpretações dos alunos da 2.ª metáfora

Os alunos associaram o sentimento de zanga, tristeza ao fogo, à lava que sai de um vulcão e carboniza tudo à sua volta, assim fica a mãe ao ver o seu filho fazer um grande disparate. A aluna 14 associa este estado de alma ao movimento, à rapidez com que a mãe começa a ralar com o seu filho, “parece um foguete”.

A riqueza da ilustração é tão grande nesta obra, que de uma forma muito natural, completa a mensagem transmitida pelo texto. Foi isso que mais uma vez se verificou com esta imagem:



- A mãe está mesmo muito zangada. (Aluna 13)
- Parecem chamas a sair da boca da mãe. (Aluno 12)
- A mãe fica triste quando os filhos fazem disparates.

(Aluno 15)

Reprodução autorizada pela editora Planeta Tangerina

- A mãe está a ralar muito. (Aluna 20)

Expressões da história	Interpretação dos alunos
<p>“Mas quando um filho precisa de ajuda é um sino que toca sem parar.”</p>	<p>A mãe quando nós nos aleijamos corre muito depressa para nos socorrer. (Alunas 20, 11)</p> <p>Quando um filho precisa de ajuda a mãe ouve e vai logo a correr ajudar. (Alunos 3, 18, 2)</p> <p>Mas quando um filho precisa de ajuda vai logo a correr e não pensa em mais nada. (Aluna 9)</p> <p>Se o filho precisa de ajuda a mãe vai ajudar. (Aluna14)</p> <p>Quer dizer que ajuda o seu filho com muito carinho. (Aluno 15)</p> <p>Quando um filho está aflito o coração de mãe toca como um sino. (Aluna 1)</p> <p>Quer dizer que quando o filho está em apuros a mãe fica assustada. (Aluno 5)</p> <p>A mãe tem de salvar o filho porque ele se pode aleijar. (Aluna 16)</p>

Quadro 11- interpretações dos alunos da 3.ª metáfora

A maior parte dos alunos associou intuitivamente o “tocar o sino” a algo que é necessário fazer com uma certa urgência, neste caso ajudar o filho o mais rapidamente possível, desconhecendo a tradição (se calhar hoje em dia já em desuso) de tocar o sino a rebate para pedir ajuda rapidamente. Essa informação foi-lhe dada por nós depois destes efetuarem os seus registos.

Mas a ilustração era tão clara nessa necessidade urgente de movimento que lhes forneceu essa informação:

- A mãe parece que vai a voar. (Aluna 9)
- Parece um pássaro. (Aluno 5)
- Ela vai ajudar o filho. (Aluna 1)
- As mães ajudam rapidamente os filhos.

(Aluno 12)

Ao longo destes exemplos notou-se que perceberam o significado das metáforas que a autora utiliza de uma forma muito poética.

Mas a dificuldade surgiu quando eles tiveram de elaborar as suas próprias metáforas, como se pode ver pelos exemplos seguintes:



Reprodução autorizada pela editora Planeta Tangerina

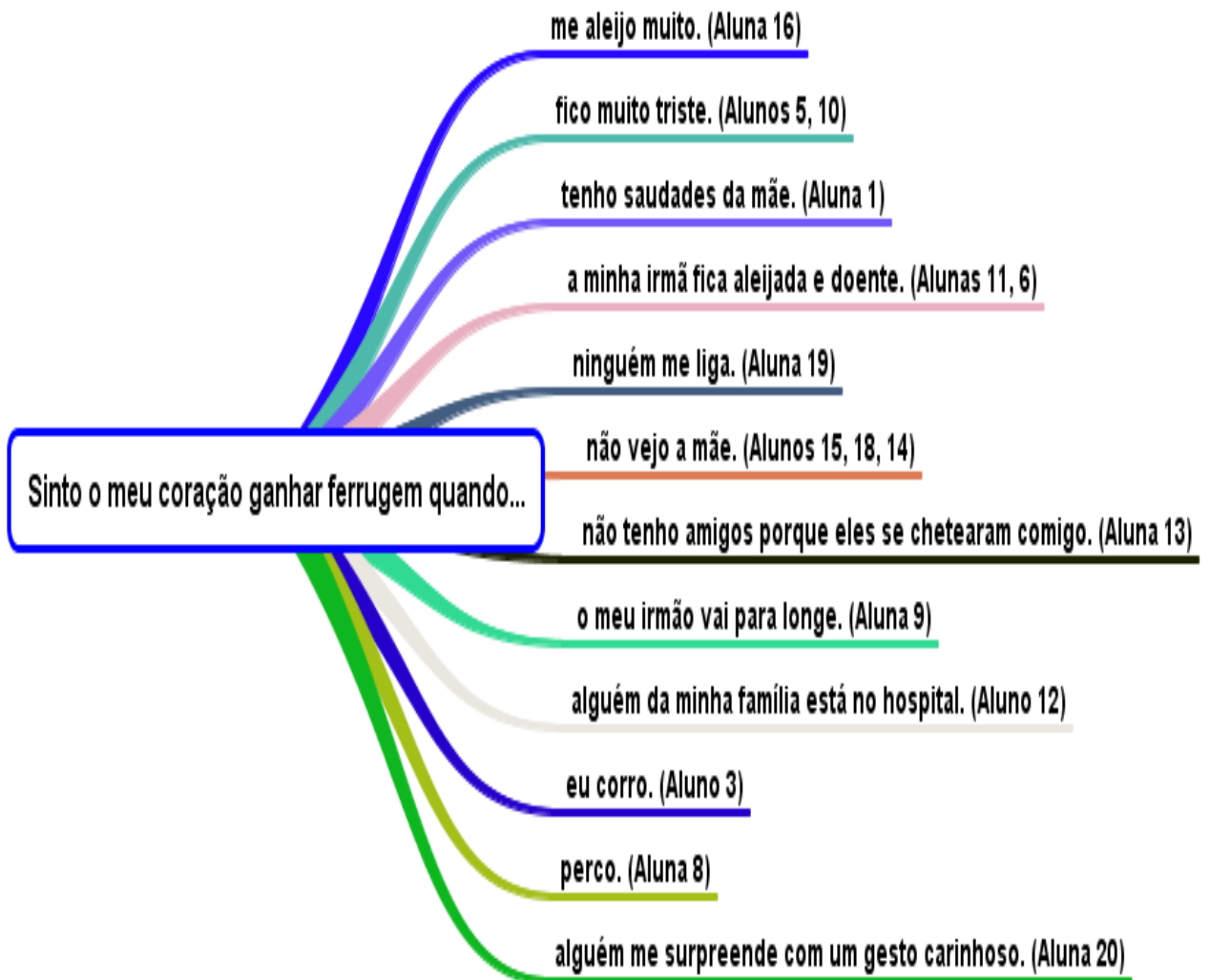


Figura 14 – metáforas elaboradas pelos alunos

De registar que houve um grupo de 5 alunos que não deu qualquer resposta, apesar de, tanto nós como a professora titular de turma, termos insistido e tentado motivá-los para responder, mas respondiam que não eram capazes, pois não sabiam o que escrever. Estes alunos fazem parte de um grupo com algumas dificuldades cognitivas e de aprendizagem e nem sempre se conseguem motivar para responder. Verificamos que o medo de errar foi mais forte, apesar de se lhes ter dito que aqui não havia respostas erradas.

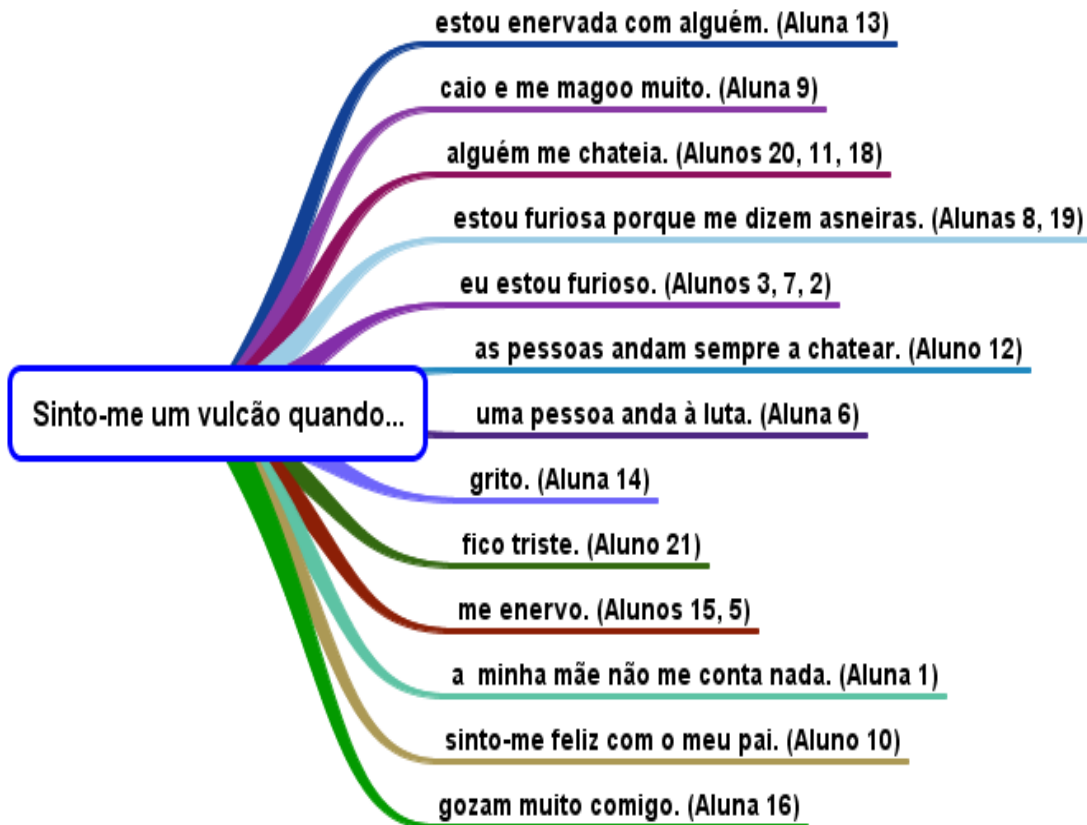


Figura 15 – metáforas elaboradas pelos alunos

Neste exercício já só dois alunos é que não responderam.

Das respostas dadas, sobressai a experiência corporal e a interação que eles estabelecem com o mundo.

Recordando a teoria da metáfora concetual defendida por Lakoff e Johnson, consideramos que estas crianças elaboraram metáforas para tentar compreender o mundo que os rodeia, tal como refere Martins “para que seja possível compreender o mundo e viver nele, é necessário categorizar a realidade, tendo por referência a experiência para que se encontre nestas categorias algum sentido.” (Martins, 2003: 125)

3.4.7. Sétima aula – *O amor o que é?*

(Ver a planificação no anexo VII)

Título da obra de receção infantil – *O amor o que é?*

Escritor – José Jorge Letria

Ilustradora – Catarina França

Editora – Ambar⁵

Sinopse

O amor faz bem a tudo e torna a nossa vida mais bela. Mas será possível definir o amor nas várias maneiras de o sentir e de o partilhar, tentando chegar aos mais pequenos e também aos mais crescidos? É o que José Jorge Letria faz neste livro que é bom para ler e dar às pessoas de quem gostamos e que nos encham o coração de ternura, num tempo tão cheio de egoísmo, incerteza e medo. Vamos todos pensar e dizer que o amor é a melhor maneira de salvarmos este mundo e de o fazermos viver em paz.

<http://www.clubedoslivros.org/2012/01/o-que-e-o-amor-de-jose-jorge-letria.html~>,

acedido em 20/7/2012

Descrição da aula

É objetivo da escola formar leitores competentes através da leitura de obras de literatura infantil de qualidade, que permita aos alunos dialogar com os textos e ativar as suas enciclopédias pessoais e assim possibilitar o desenvolvimento da sua destreza literária, aumentar o prazer que a criança sente na leitura, de forma a ter um conhecimento cultural amplo, para interpretar a realidade exterior.

Os textos poéticos nem sempre são uma primeira escolha, mas são igualmente importantes, pois, como refere Azevedo (2006: 50):

“Na formação do leitor é necessário que a criança tenha contato com livros de caráter estético (...). O livro estético (de ficção ou de poesia) oferece ao leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, desenvolvendo a capacidade de imaginação e possibilitando o alargamento de sua visão do mundo.

(...) Para vários autores, a poesia é o único género capaz de despertar leitores em qualquer faixa etária, pois o vínculo da criança com o texto poético inicia-se precocemente, na tenra infância”.

Destaca-se assim o papel da poesia na formação do leitor. Esta é a razão da escolha deste livro. Na verdade, o contato com a poesia deve estabelecer-se desde cedo pois, como refere, mais uma vez, Azevedo (2006: 51). “desde muito cedo, as crianças

⁵ A editora Ambar deixou a área editorial, pelo que não se reproduz a imagem da capa.

apreciam espontaneamente o jogo lúdico, o ritmo, a sonoridade do texto poético”. Deste modo, nós que iniciámos o desenvolvimento deste projeto com a leitura de um texto poético, vamos concluí-lo com a leitura de um outro texto do mesmo modo literário.

Iniciámos esta sessão escrevendo no quadro a pergunta “O amor o que é?”

Pretendíamos sensibilizar os alunos para esta questão e fomos registando no quadro as suas respostas.

Findo este trabalho, fizemos a antecipação do conteúdo da obra de receção infantil “*O amor o que é?*” de José Jorge Letria, pela exploração dos elementos paratextuais existentes na capa. De seguida procedemos à leitura do texto poético e à visualização das imagens do mesmo. A turma foi-se apercebendo das várias definições possíveis para este sentimento, o amor. No final, procederam à elaboração de uma ficha de trabalho (anexo XI), onde podiam utilizar metáforas ou comparações para falar sobre o amor.

Recolha e análise de dados relativos a esta atividade

Iniciámos a atividade escrevendo no quadro a pergunta “O amor o que é?” e instigámos os alunos a um diálogo para tentar obter uma definição. O objetivo desta pergunta era consciencializa-los para a dificuldade de obter uma única definição de amor, uma vez que se trata de um sentimento tão grandioso que pode ser definido das mais variadas maneiras. Esta foi, aliás, uma conclusão à qual eles chegaram com facilidade. Eles concluíram também que, não havendo uma definição certa e uma errada, o importante é senti-lo nas suas mais variadas manifestações. Aqui ficam alguns dos registos efetuados:

- O amor é a amizade entre todos nós. (Aluna 20)
- O amor para mim é um abraço da minha família ou de um amigo. (Aluna 6)
- Para mim o amor é a amizade. (Alunas 14, 7, 2, 11)
- O amor é o carinho entre as pessoas. (Aluna 1)
- O amor é uma pessoa que gosta muito de outra. (Aluna 4)
- O amor para mim é a alegria. (Aluna 9)
- O amor é a felicidade. (Aluno 5)
- O amor está dividido em dois: o carinho e o amor que há entre o casal. (Aluno 12)
- O amor para mim é a mãe a embalar o filho. (Aluno 15)

Em seguida fizemos a antecipação do conteúdo da obra de receção infantil “*O amor o que é?*”, de José Jorge Letria, através dos elementos paratextuais existentes na

capa. A grande maioria das crianças referiu que o livro iria falar das diferentes maneiras de gostar de alguém, embora um pequeno grupo referisse que ia falar do amor que existia entre “os namorados”, manifestando todos eles muita curiosidade em conhecer esta história, que tinha um título tão apelativo!

Com a leitura da obra poética e a visualização das imagens os alunos verificaram que é difícil definir o amor nas várias maneiras de o sentir e o importante é partilhá-lo com todos, especialmente com as pessoas que nos rodeiam: a família, os colegas de turma, as professoras, funcionárias, ...

No final foi-lhes pedido que falassem sobre este sentimento usando uma das figuras de estilo trabalhadas nas aulas anteriores, a comparação ou a metáfora (anexo XI). De referir que a grande maioria utilizou a comparação, por ser uma forma, para eles, mais fácil de expressar os seus sentimentos, como se pode verificar pelos seguintes registos:

- O amor é importante como o sol a brilhar. (Aluna 14)
- O amor é lindo como o sorriso da minha mãe. (Aluna 1)
- O amor é lindo como as rosas perfumadas. (Aluno 16)
- O amor é como o riso das crianças. (Aluna 11)
- O amor é doce como um gelado. (Aluno 5)
- O amor é leve como as nuvens de verão. (Aluna 9)
- O amor é bonito como uma estrela a brilhar. (Aluna 13)
- O amor é uma árvore colorida. (Aluna 20)
- O amor é uma flor gira. (Aluno 12)
- O amor é o sol reluzente. (Aluna 6)

No final da aula os alunos partilharam as suas frases.

Pelos registos apercebemo-nos de que é a linguagem que faz a mediação semiótica entre o mundo e o conhecimento, sendo as relações sociais que estabelecemos com os outros muito importantes no processo de atribuição de significado. A linguagem é o principal meio de mediação entre o meio ambiente e o pensamento. Isso está bem patente nas comparações e nas metáforas que os alunos elaboraram, recorrendo à sua experiência e estabelecendo analogias entre conceitos importantes como o amor e o sol, fonte de vida (“O amor é importante como o sol a brilhar.” e “O amor é o sol reluzente.”), o amor e o carinho de mãe (“O amor é lindo como o sorriso da minha mãe.”) ou o amor e a beleza (“O amor é lindo como as rosas perfumadas”, “O amor é bonito como uma estrela a brilhar.” Ou “O amor é uma flor gira.”), de entre outros.

Já referimos que todas as obras de recepção infantil escolhidas para este trabalho falavam dos afetos, porque consideramos que é importante, desde a mais tenra idade, inculcar esses sentimentos nos nossos alunos, ainda mais pela especificidade da turma, onde existiram alguns conflitos de relacionamento entre eles. Além disso, trabalhar sentimentos como o amor e a amizade revelou-se fundamental até como forma de integração das crianças de outra etnia.

Se através do enriquecimento enciclopédico a criança adquire uma determinada bagagem semiótica e acede a um conhecimento estilístico da língua, o professor, como mediador desta relação que os alunos estabelecem com os textos, tem responsabilidade acrescida na escolha dos mesmos, devendo proporcionar diferentes projetos de leitura, com a exploração de diferentes tipos de texto, incluindo o poético.

Ao longo da implementação deste trabalho de campo fomos nos apercebendo da importância de se trabalhar, desde cedo, a linguagem metafórica e o uso de comparações como forma dos alunos organizarem os seus conceitos para os comunicarem. As crianças projetam a sua experiência nas frases e existe uma relação íntima entre as experiências físicas e a forma como eles organizam os conceitos, o modo como raciocinam e formam significados.

A aprendizagem participativa, em que os educandos intervêm ativamente no processo de aprendizagem mostrou ser um caminho a seguir, já que lhes permite serem co construtores do seu conhecimento. Para finalizar, consideramos que a ilustração encontrada em todas as obras de recepção infantil trabalhadas, revelou-se de uma riqueza de informação que permitiu completar / reinventar sentidos para o texto gráfico.

Conclusão

Ao comunicar a criança expressa as suas ideias e mostra de que forma é que interiorizou as regras que regem o sistema linguístico ao qual pertence, tal como refere Aguiar e Silva (1977: 42)

“o falante de uma língua realiza atos de fala nos quais se manifesta a criatividade (...) porque conhece e domina um sistema interiorizado de regras. É a este sistema interiorizado de regras, e ao conhecimento que dele possui o falante, que Chomsky dá a designação de competência linguística.”

Quanto mais desenvolvida estiver essa habilidade comunicativa de cada falante, mais facilmente ele organiza os seus conceitos. De acordo com Lakoff e Johnson a formação de conceitos é um processo dinâmico e depende de vários fatores, como a experiência e o contexto. É um processo contínuo e dinâmico, pois estamos sempre a adquirir novos conhecimentos. O pensamento metafórico vai progredindo com a idade e com a experiência. A analogia funciona como uma capacidade que o ser humano tem para categorizar e organizar o conhecimento. Quanto mais rica e variada for essa experiência mais facilidade terá em organizar o seu pensamento e maior será o seu sucesso enquanto cidadão inclusivo.

Reconhecemos a importância do papel que o professor tem na implementação de estratégias que proporcionem aos alunos múltiplas experiências que lhes permitam desenvolver as competências de compreensão da leitura, por isso consideramos que a implementação deste trabalho foi uma grata experiência pessoal, que decorreu com o intuito de aperfeiçoar a nossa prática profissional.

Ao iniciarmos a implementação deste trabalho surgiram-nos muitas dúvidas sobre quais as melhores estratégias para a persecução dos objetivos a que nos propusemos no seu início. Consideramos que a implementação de metodologias de participação, em que o aluno se torna um elemento ativo na construção do seu conhecimento foi uma boa opção, já que os conhecimentos se tornam mais significativos e as experiências de aprendizagem perduram.

No decurso do processo de ensino e aprendizagem tivemos que planificar atividades e estratégias, que foram objeto de uma avaliação contínua, o que permitiu algumas reformulações. Por outro lado, consideramos que o facto de conhecermos os alunos se revelou uma mais-valia, pois pudemos organizar as atividades indo ao encontro da especificidade da turma.

Refletindo sobre os dados apresentados, consideramos que a implementação do trabalho de campo cumpriu os objetivos a que inicialmente nos propusemos, em que tentámos perceber como é que os alunos de 2.º ano leem (interpretam) comparações e metáforas, assim como, qual a interpretação que fazem das ilustrações que “traduzem” os enunciados comparativos e metafóricos, presentes em livros de literatura infantil.

Ao chegar ao fim da implementação deste trabalho, os resultados obtidos (por exemplo, as comparações e as metáforas sobre o amor elaboradas pelos alunos na última sessão) permitiram concluir que é importante iniciar desde cedo o estudo de comparações e metáforas, não só como forma de enriquecimento do léxico, mas também como forma de organização do pensamento e do conhecimento.

De referir que as crianças compreendem mais facilmente as metáforas quando estas têm relações com domínios semânticos que lhe são familiares, como defendem os teóricos da teoria da metáfora concetual e como nós pudemos observar, já que todos os exemplos apresentados pelas crianças de comparações e de metáforas estão relacionados com as suas experiências e com o seu meio ambiente.

O trabalho desenvolvido permitiu igualmente verificar que conforme a compreensão leitora dos alunos vai crescendo (verificado a partir das observações por nós efetuadas ao longo da sessão 4), também a forma como eles conhecem o mundo vai evoluindo, assim como o seu conhecimento. As respostas dadas ao longo da sessão 3 mostram-nos um crescimento em termos de conhecimento e capacidade de usar a comparação.

O corpus textual usado foi escolhido tendo em atenção alguns critérios, como a qualidade e riqueza do texto, a diversidade de géneros (texto narrativo e poético), a qualidade da ilustração, assim como a temática, procurando que os alunos reagissem aos textos. A leitura atenta dos textos, dando margem aos alunos para construírem as suas interpretações, permitiu um enriquecimento do léxico que os alunos são capazes de compreender e que utilizam (ex. tocar o sino a rebate).

Assim sendo, este trabalho trouxe melhorias às aprendizagens efetuadas. Os trabalhos efetuados contribuíram para atingir os objetivos a que nos propusemos. Pesquisámos de que forma é que os alunos interpretam as comparações e metáforas existentes nos livros de literatura infantil, verificando que os alunos desta faixa etária sentem mais dificuldade em utilizar as metáforas. Compreendem o seu significado, mas sentem mais dificuldade em elaborar metáforas a partir de uma expressão dada. Isto acontece, talvez, porque a maioria dos alunos ainda se encontram num estágio de

desenvolvimento bastante inicial face às exigências de compreensão da linguagem metafórica (no estágio que Piaget designou e definiu como operatório concreto). Contudo, verificou-se, através das notas de campo por nós recolhidas, que já são capazes de compreender e usar expressões metafóricas no seu quotidiano (Ex: “A M. anda na lua.”; “O J. está de trombas.”; “O R. é uma barata tonta.”; “Tenho a barriga a dar horas.”). Estas expressões linguísticas são já uma manifestação de um pensamento metafórico em construção. Em relação às comparações, verificámos que os alunos facilmente as elaboram e utilizam no seu quotidiano, como pudemos ver em algumas respostas dadas. Ao abordar a interpretação do texto icónico percebemos que este é uma mais-valia a juntar ao texto literário, ajudando a construir ou a completar o sentido deste.

De referir que este trabalho sofreu algumas limitações, nomeadamente pela falta de tempo e pelo facto de não sermos titular de turma, o que condicionou de certa forma a recolha de elementos. No entanto, e pensando em trabalhos futuros, seria interessante verificar de que forma é que estes alunos iam dominando o conceito de metáfora e o utilizavam no seu quotidiano.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. (1977). *Competência linguística e competência literária*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Alçada, I. (1993). Os jovens e a leitura nas vésperas do século XXI. *In Cadernos – O Professor*, n.º13, pp.-39.
- Aristóteles (1998). *Poética*. 5.ª Edição. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa.
- Azevedo, F. (coord.) (2006). *Língua materna e literatura infantil – elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel. Lisboa.
- Azevedo, F. (coord.) (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lidel. Lisboa.
- Balça, A. (2003). Somos todos irmãos, somos todos diferentes- A narrativa infanto-juvenil como meio de promover uma educação multicultural. *In Fernando Azevedo (coord.). A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Atas do I Encontro Internacional*. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga. pp. 421-428.
- Balça, A. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. *In Fernando Azevedo (coord.). Formar leitores das teorias às práticas*. Lidel. Lisboa. Pp.131-145.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Botelho, F. (2009). Aprendizagem do Português e Multiliteracias. *In Revista Mediações*, vol.1,nº1. Acedido a 18/10/2012, em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7>
- Ceia, C. et al. (2010). *E-Dicionário de termos literários*. Acedido a 19/10/2011, em http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=1571&Itemid=2
- Costa, J. et al. (2010). *Conhecimento explícito da língua – Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. (2001). Ministério da Educação / Departamento de Educação Básica. Lisboa.
- Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dicionário Terminológico*, acedido a 13/7/2012 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>
- DiLeo, J. (1987). *A interpretação do desenho infantil*. Editora Artes Médicas. Porto Alegre.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Eco, U et al, U. (1994). Metáfora. *In Enciclopédia Einaudi*. 31. Imprensa Nacional Casa da Moeda. Lisboa. pp. – 200 a 245.

- Fonseca, E. (2000). *Problemas de psicolinguística genética: a compreensão da metáfora por estudantes portugueses*. Conferência proferida na ESEL, em 3 de Maio.
- Formosinho, J. (org.) (2009). *Limoeiros e laranjeiras – Revelando aprendizagens*. Ministério da Educação – DGIDC. Lisboa.
- Guthrie, J. (2003). Classroom contexts for engaged Reading: an overview. In Guthrie, J.; Wigfield, A. & Perencevich, K. (Eds.). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. Mahwah, NJ-Erlbaum. pp. 1-24.
- Heras, C. (2007). *Avós*. Editora Kalandraka. Lisboa.
- Jakobson, R. (2005). *Linguística e comunicação*. Editora Cultrix, São Paulo.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida Cotidiana*. [Coord. de tradução Mara S. Zanotto]. Campinas - S.P. Mercado das Letras. São Paulo.
- Letria, J. (2006). *O amor o que é?* Editora Ambar. Porto.
- Machado, J. (1977). *Dicionário Etimológico da língua Portuguesa*. Vol. IV. Livros Horizonte. Lisboa.
- Martins, C. (2003). *A metáfora na Terminologia: análise de metáforas terminológicas em textos jurídicos do ambiente*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- Martins, I. (2008). *Coração de mãe*. Planeta Tangerina. Oeiras.
- Metas de Aprendizagem* do 1.º ciclo do Ensino Básico. Disponíveis on-line no sítio da DGIDC (www.dgicd.pt).
- Miguens, S. (2001-2002). *Metáfora*. FLUP. [Acedido a 5 de Outubro de 2011, em <http://up-pt.academia.edu/SofiaMiguensTravis/Papers/245296/Metafora>.]
- Parente, C. (2004). *Práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho. Braga. acedido a 6/8/2012 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf
- Pereira, L. et al. (2005). *Como abordar... a escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Areal Editores. Perafita.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora. Porto.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Moraes Editores. Lisboa.
- Piaget, J. (1978). *A psicologia da inteligência*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Publicações Dom Quixote. Lisboa.
- Pinto et al, J. (2005). *Gramática do português moderno*. Plátano Editora. Lisboa.
- Reis, C. (1995). *O conhecimento da literatura - Introdução aos estudos literários*. Livraria Almedina. Coimbra.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Ricoeur, P. (1983). *A Metáfora viva*. Rés-Editora. Porto.

- Ricoeur, P. (1995). *Teoria da interpretação*. Porto Editora. Porto.
- Salvador, A. (1988). *Conhecer a criança através do desenho*. Porto Editora. Porto.
- Silva, E. et al. (2010). *Leitura – Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A língua materna na educação básica - Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sim-Sim, I. et al. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Soares, L. (2004). *A festa de anos*. Livraria Civilização Editora. Porto.
- Soares, L. (2005). *Poemas da mentira e da verdade*. Livros Horizonte. Lisboa.
- Viana, F. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Vilela, M. (2001). *A metáfora ou a força categorizadora da língua: Releitura de lições de filologia portuguesa de Carolina Michaelis*. Acedido a 29 de junho de 2012, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3026.pdf>.
- Vilela, M. (2002). *Metáforas do nosso tempo*. Edições Almedina. Coimbra.
- Vygotski, L. (1996). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes. São Paulo.

Documentos não editados:

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas onde decorreu o projeto 2010/2013
- Projeto Curricular de Turma, 2.º ano, 2010/2011
- Silva et al, F. (2007/2008). *Projeto “Ler:Há Letra!* [Texto não publicado].

Anexos

Anexo I

PLANO DE AULA

Sessão 1

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
<p><i>Leitura</i></p> <p><i>Compreensão do oral</i></p> <p><i>Expressão Oral</i></p> <p><i>Escrita</i></p>	<p>Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento (s)</p> <p>Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</p> <p>Escrever em termos pessoais e criativos.</p>	<p>Tema e assunto</p> <p>Vocabulário</p> <p>Textualização</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipar conteúdos. ▪ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - apropriar-se de novos vocábulos; - apreender o sentido global de textos ouvidos. ▪ Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto. ▪ Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> - identificar palavras-chave. ▪ Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. ▪ Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> - partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais • Escrever textos mediante proposta do professor. 	<p>Atividades de compreensão da leitura</p> <p>1. (Antes da Leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipação do conteúdo do poema através do título do mesmo “<i>A Mãe</i>” e da construção coletiva de comparações: “<i>A mãe é como...</i>”; ▪ Registo individual das comparações. <p>2. (Durante a Leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura do poema pelo professor; ▪ Leitura do poema pelos alunos; ▪ Descoberta de outras comparações estabelecidas pela autora (palavras-chave); ▪ Descoberta do sentido de algumas comparações. ▪ Exploração da ilustração. <p>3. (Após a Leitura)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração individual de um poema, tendo como base a estrutura formal do poema de Luísa Ducla Soares.

RECURSOS: poema “*A Mãe*” de Luísa Ducla Soares; cartaz; folhas de registo...

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo II

PLANO DE AULA

Sessão 2

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
<i>Leitura</i>	Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	Instruções; indicações	<ul style="list-style-type: none"> Ler com autonomia palavras, frases e pequenos textos para: <ul style="list-style-type: none"> - relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; - seguir instruções escritas para realizar uma ação. 	<ul style="list-style-type: none"> Entrega de uma ficha de trabalho e explicitação do que se pretende. Elaboração de um laboratório gramatical sobre a comparação.
<i>Escrita</i>	Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades. 		
<i>CEL</i>	Plano lexical e semântico Plano discursivo e textual	Vocabulário <ul style="list-style-type: none"> Manipular palavras e frases. Comparar dados e descobrir regularidades. 		

RECURSOS: ficha do laboratório gramatical

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo III

PLANO DE AULA

Sessão 3

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
<p>Compreensão do oral</p> <p>Escrita</p> <p>CEL</p>	<p>Escutar para aprender e construir conhecimentos</p> <p>Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento (s))</p> <p>Plano lexical e semântico</p> <p>Plano discursivo e textual</p>	<p>Plano fonológico e plano discursivo</p> <p>Personagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico. ▪ Elaborar uma descrição – de uma personagem. ▪ Comparar dados e descobrir regularidades. ▪ Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrição de uma personagem (avestruz); ▪ Produção de comparações articulando os elementos da frase de uma forma criativa; ▪ Partilha das frases obtidas; ▪ Escrita de expressões terminadas em “como”; ▪ Seleção da mais significativa; ▪ Elaboração de comparações.

RECURSOS: imagem da avestruz da obra “*A festa de anos*”, de Luísa Ducla Soares, folhas de papel,...

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo IV

PLANO DE AULA

Sessão 4

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
Leitura	Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)		<ul style="list-style-type: none"> • Antecipar o assunto de um texto; • Mobilizar conhecimentos prévios; • Ler e ouvir obras de literatura para a infância e reagir ao texto. 	<p>1. Antecipação do conteúdo da história:</p> <p>1.1. Apresentação da imagem da capa do livro a trabalhar “Avós” com supressão do título.</p> <p>1.2. Exploração da imagem da capa em brainstorming;</p> <p>1.3. Com a título a descoberto, conduzir os alunos às semelhanças e/ou diferenças entre o título e as ideias sugeridas.</p> <p>1.4. Leitura da história sem o recurso às imagens;</p> <p>1.5. Exploração da mesma, chamando a atenção para as comparações existentes;</p> <p>1.6. Escrita de expressões comparativas com diferentes adjetivos, pensando em alguém especial</p>
Expressão Oral	Participar em situações de interação oral.	Intencionalidade comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> - partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais. 	
CEL	Plano das classes de palavras	Regras e papéis da interação oral	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: <ul style="list-style-type: none"> - ouvir os outros; - esperar a sua vez; - respeitar o tema. • Manipular palavras em frases. • Explicitar: <ul style="list-style-type: none"> - distinguir nomes e adjetivos. 	

RECURSOS: história “Avós” de Chema Heras e Rosa Osuna, Edições Kalandraka; tiras de cartolina

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo V

PLANO DE AULA

Sessão 5

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
<i>Compreensão do oral</i> <i>Leitura</i> <i>Escrita</i>	Escutar para aprender e construir conhecimento (s)	Reconto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico; - apreender o sentido global de textos ouvidos; - recontar histórias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconto da história “Avós”, com projeção das imagens; 2. Exploração das ilustrações da história; 3. Elaboração de uma ficha de trabalho.
	Ler para apreciar textos variados	Texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exprimir sentimentos, emoções opiniões provocados pela leitura de textos. 	
	Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento (s))		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades. 	

RECURSOS: história “Avós” de Chema Heras e Rosa Osuna, Edições Kalandraka, computador, data show, ficha de trabalho.

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo VI

PLANO DE AULA

Sessão 6

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
Leitura Compreensão do oral Expressão Oral Escrita CEL	<p>Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento (s)</p> <p>Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</p> <p>Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento)</p> <p>Plano lexical e semântico</p> <p>Plano discursivo e textual</p>	<p>Palavras-chave</p> <p>Tema e assunto</p> <p>Vocabulário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipar conteúdos. ▪ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - apropriar-se de novos vocábulos; - apreender o sentido global de textos ouvidos. ▪ Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> - identificar palavras-chave. ▪ Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. ▪ Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> - partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais. ▪ Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades. ▪ Manipular palavras e frases. ▪ Comparar dados e descobrir regularidades. 	<p>1. Antecipação do conteúdo da história “<i>Coração de mãe</i>” através:</p> <p>1.1. Ilustração da capa;</p> <p>1.2. Título;</p> <p>1.3. Autora e ilustrador;</p> <p>1.4. Editora.</p> <p>2. Leitura da história em ppt e exploração da ilustração.</p> <p>3. Elaboração de laboratório gramatical sobre metáforas.</p>

RECURSOS: história “*Coração da mãe*”, da Isabel Minhós Martins, da editora Planeta Tangerina, computador, data show, ficha de trabalho.

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo VII

PLANO DE AULA

Sessão 7

2º ano

	LINHA DE ORIENTAÇÃO	CONTEÚDOS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	OPERACIONALIZAÇÃO
<p>Leitura</p> <p>Compreensão do oral</p> <p>Expressão Oral</p> <p>Escrita</p>	<p>Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p> <p>Escutar para aprender e construir conhecimento (s)</p> <p>Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</p> <p>Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento (s))</p>	<p>Tema e assunto</p> <p>Vocabulário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Antecipar conteúdos. ▪ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: <ul style="list-style-type: none"> - apropriar-se de novos vocábulos; - apreender o sentido global de textos ouvidos. ▪ Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> - identificar palavras-chave. ▪ Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. ▪ Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> - partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais. ▪ Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e atividades. 	<p>1. Antecipação do conteúdo da história “<i>O amor o que é?</i>” através:</p> <p>1.1 Da resposta à pergunta inicial;</p> <p>1.2 Dos elementos paratextuais existentes na capa do livro.</p> <p>2. Leitura da história em ppt;</p> <p>2.1 Exploração da mesma.</p> <p>3. Realização de uma ficha de trabalho.</p>

RECURSOS: história “*O amor o que é?*”, de José Jorge Letria, da editora Ambar, computador, data show, ficha de trabalho.

Avaliação: observação direta dos alunos e trabalhos elaborados pelos mesmos.

Anexo VIII

Nome _____

Ano _____ Turma _____

Laboratório Gramatical *Vamos aprender a usar as comparações*



Tipo de atividade: construção do conhecimento

Descritores de desempenho: usar vocabulário adequado ao tema e à situação, associar palavras ao seu significado, integrar novas palavras no seu léxico, relações semânticas

Pré-requisitos: o aluno usa o vocabulário para clarificar a compreensão

Questão a que responde: Como usar as comparações?

Duração estimada: 1 h 30m

Sabes que:

A linguagem oral e escrita torna-se mais rica se utilizares alguns elementos da frase de forma criativa para expressares as tuas ideias, sentimentos e pensamentos.

Com estas atividades vais ficar a conhecer melhor como usar **a comparação**.

1. Lê com atenção a frase seguinte:

“ Quando não compreende os filhos, o coração de mãe é como um novelo embaraçado.”

1.1. O que será que a autora quis dizer com esta expressão?

2. Completa

A mãe quando está triste é como _____

A mãe quando está feliz é como _____

A mãe se sente saudades é como _____

A mãe quando está zangada é como _____

3. Descobre tu o que falta para completares as expressões:

_____ como um passarinho.

_____ como um passarinho.

_____ como um passarinho.

_____ como um passarinho.

3.1. A palavra que serve de ligação entre as duas ideias é _____.

Concluámos que:

Sempre que relacionares os elementos da frase de forma criativa estás a usar a
_____.

4. Cria as tuas próprias comparações:

_____ é como _____.

_____ é como _____.

_____ é como _____.

_____ é como _____.

_____ é como _____.

Anexo IX

Nome _____

Data _____

Lê atentamente o texto e responde às perguntas:

“(…) A avó sorriu e foi tirar uma saia do armário.

- O que vais fazer com essa saia?

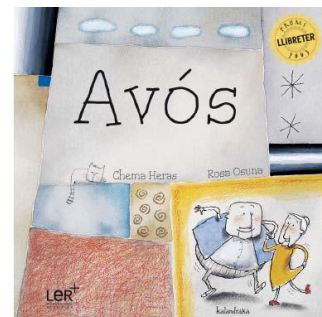
- Vou esconder estas pernas magras que parecem agulhas de fazer renda.

- Não digas isso, mulher! Tu és bonita como o sol, com os teus olhos

tristes como as estrelas da noite, as tuas pestanas curtas como a erva recém cortada, a tua pele enrugada como as nozes de uma tarte, os teus beiços secos como a areia do deserto, o teu cabelo branco como uma nuvem de Verão, e as tuas pernas magras como as de uma andorinha. E faz o favor de te despachar, que temos que ir dançar!

A avó pendurou a saia, foi lavar a cara e sorriu diante do espelho.

Depois deu o braço ao seu homem e foram os dois para o baile.”



In Heras, Chema: *Avós*. Editora Kalandraka

1. De que fala o texto?

2. No texto, o que quer dizer o avô com as expressões:
“tu és bonita como o sol”

“com os teus olhos tristes como as estrelas da noite”

“as tuas pestanas curtas como a erva recém cortada”

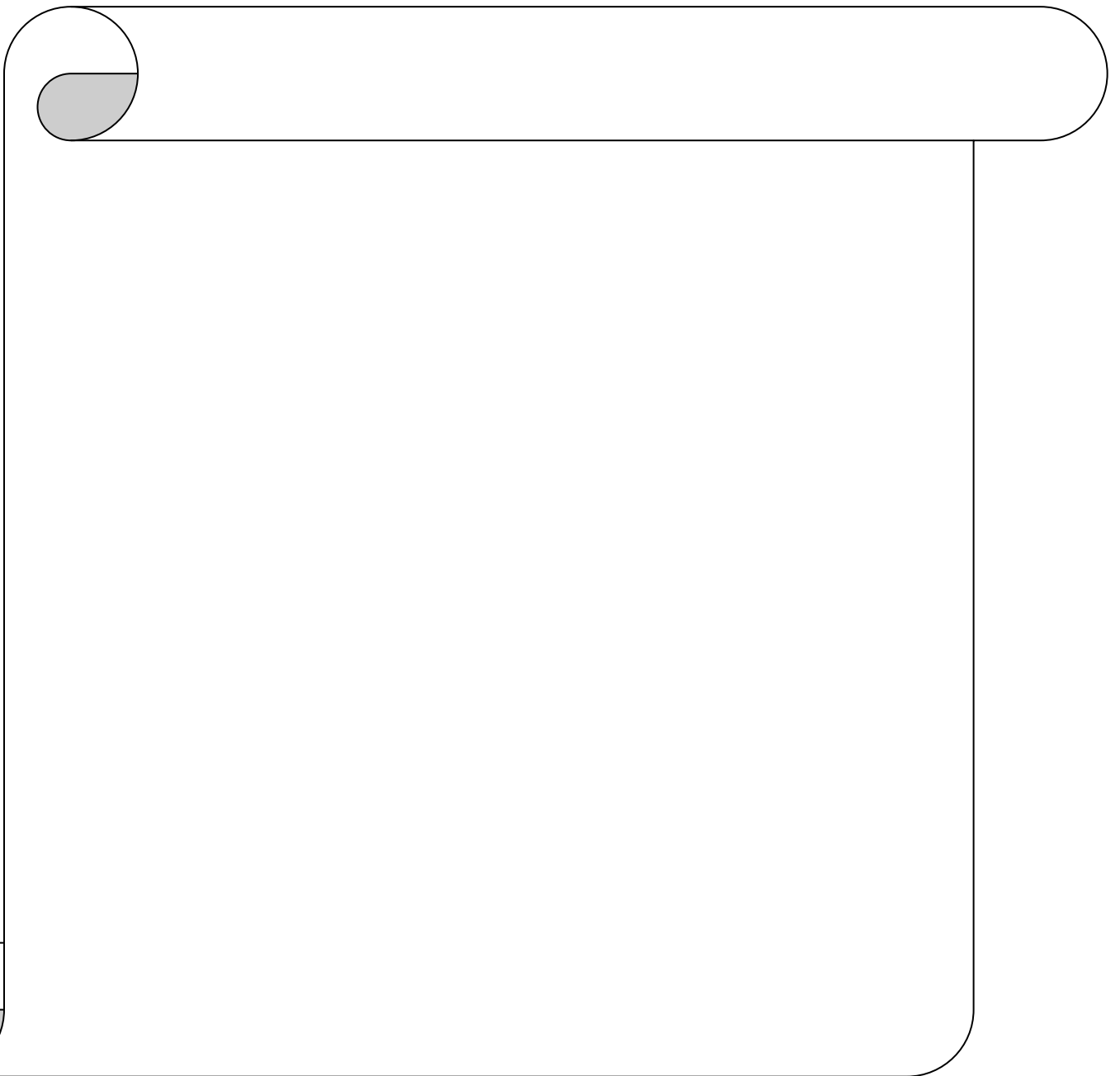
“a tua pele enrugada como as nozes de uma tarte”

“os teus beijos secos como a areia do deserto”

“ o teu cabelo branco como uma nuvem de Verão”

“as tuas pernas magras como as de uma andorinha”

3. Ilustra a expressão: “Tu és bonita como o sol.”



Anexo X

Nome _____

Ano _____ Turma _____

Laboratório Gramatical

*Leitura / Interpretação e uso de linguagem
metafórica em alunos do 1.º Ciclo*



A linguagem oral e escrita torna-se mais rica se utilizares algumas figuras de estilo para expressares as tuas ideias, sentimentos e pensamentos.

Com estas atividades vais ficar a conhecer melhor como usar a metáfora.

1. Observa com atenção a imagem seguinte.

1.1 Descreve o que vês.



2. O que te sugere o título?

*Coração
de
mãe*

3. Comenta as expressões:

“O coração de mãe ganha ferrugem quando não vê um filho há muito tempo.”

“O coração de mãe é um vulcão (em erupção) quando um filho faz um grande disparate...”

“ Mas quando um filho precisa de ajuda é um sino que toca sem parar.”

Aqui a autora expressa os seus sentimentos estabelecendo uma relação de semelhança entre as duas ideias. Utiliza a **metáfora**.

4. Agora vais tu criar algumas **metáforas**:

• Sinto o meu coração ganhar ferrugem quando _____

_____.

• Pareço um avião a jacto quando _____

_____.

• O meu coração parte-se em mil bocadinhos quando

_____.

• O meu coração fica às pintinhas quando

_____.

• Sinto-me um vulcão quando _____
_____.

• Sou um sino que toca sem parar quando _____
_____.

5.Elabora algumas metáforas pensando na tua mãe.

O rosto da minha mãe _____.

Os cabelos da minha mãe
_____.

Os braços da mãe são
_____.

As mãos da minha mãe
_____.

O amor que a mãe sente por mim
_____.

O carinho que eu sinto pela minha mãe
_____.

Quando tenho saudades da mãe sinto-me
_____.

O amor de mãe é
_____.

Anexo XI

O Amor é
Doce como o chocolate.
O Amor é
Imenso como as gotas do oceano.
O Amor é
Leve como o algodão doce.”

A partir destes exemplos, escreve tu mais algumas
comparações ou metáforas sobre o amor.

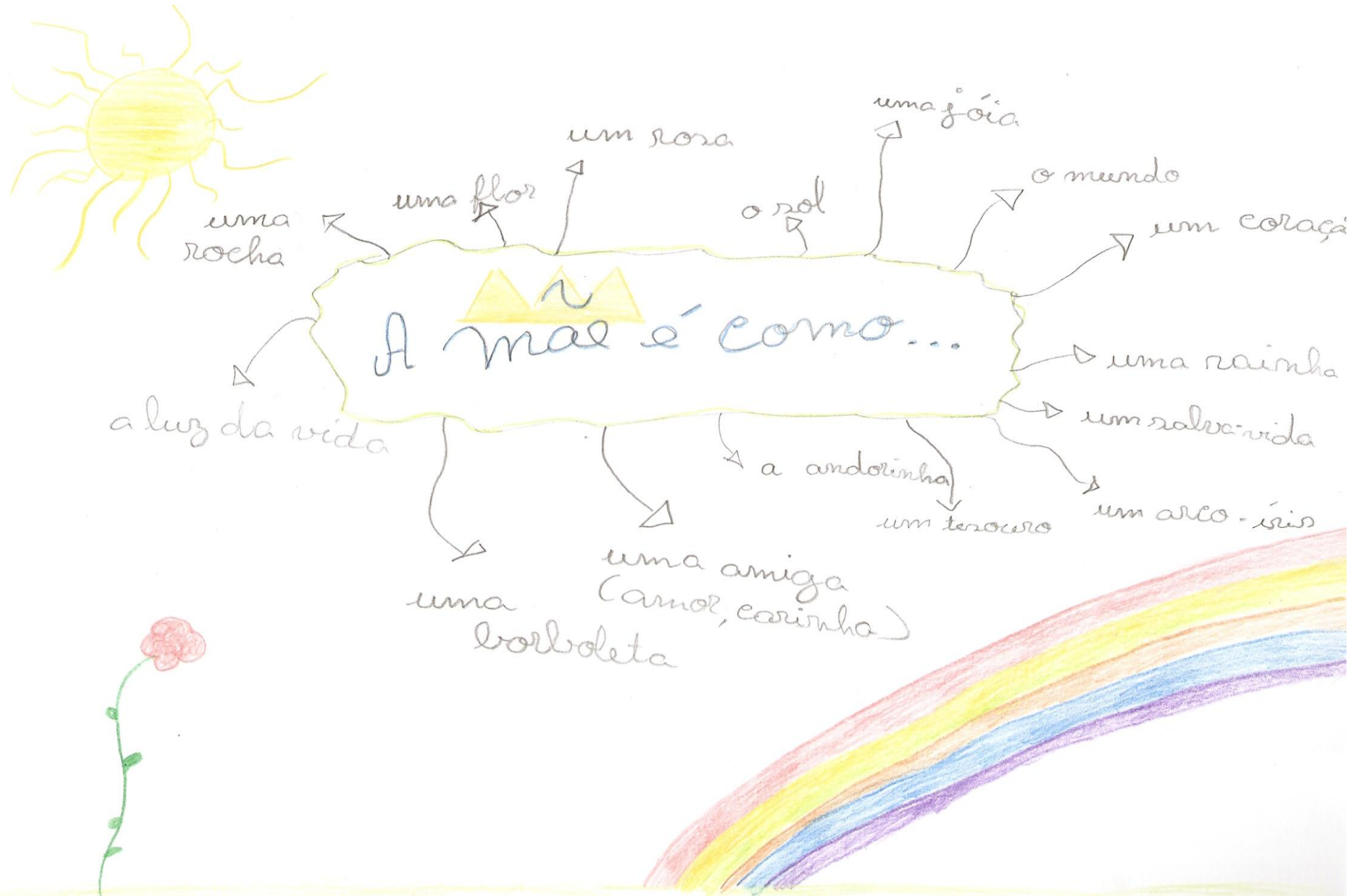
O amor o que é?



“O Amor é
O abraço onde cabe
Toda a ternura do mundo.
O Amor é
Uma palavra imensa
Com sílabas de chocolate.
O Amor é
A mãe a embalar
Os sonhos de um filho...”

José Jorge Letria

Anexo XII- trabalhos dos alunos (1.ª aula)



do mãe

A mãe
é uma grande amiga.

A mãe
é como a lua.

A mãe
é a melhor pessoa do mundo.

A mãe
é uma rainha.

A mãe
tem os cabelos vermelhos, como os morangos.

A mãe
tem os olhos castanhos como o chocolate.

A mãe
é como o meu coração.



28/04/2011

28-4-2011

A mãe

do mãe
é como uma
grande amiga.

do mãe
é uma flor

do mãe
é a lua e
eu sou uma
estrela

do mãe
é uma rainha
e eu sou uma
princesa

do mãe
é a luz da
Primavera

do mãe
é tudo para
mim

do mãe
foi a pessoa
que me deu
vida

do mãe
tem os cabelos
castanhos como
o chocolate

do mãe
cheira bem
como as rosas

do mãe
quando estou
chateado dá-me
mimos

do mãe
é doce como
o mel

A mãe

A mãe

Transforma uma princesa
numa rainha,
bichos da seda
em borboletas e
uma tempestade
num sol radioso.

A mãe

Tem os olhos como corações
e os cabelos como feijões

A mãe

A mãe

e como uma
rosa e eu sou o botão

A mãe

é uma árvore e eu sou o fruto

A mãe

e o sol e eu sou as nuvens da Primavera

A mãe

e o livro e eu sou as letras.

Anexo XIII - trabalhos dos alunos (2.ª aula)

Ano 2.ª Turma B

Laboratório Gramatical

**Vamos aprender a usar as
comparações**



Tipo de actividade: construção do conhecimento

Descritores de desempenho: usar vocabulário adequado ao tema e à situação, associar palavras ao seu significado, integrar novas palavras no seu léxico, relações semânticas

Pré-requisitos: o aluno usa o vocabulário para clarificar a compreensão

Questão a que responde: Como usar as comparações?

Duração estimada: 1 h 30m

Sabes que:

A linguagem oral e escrita torna-se mais rica se utilizares alguns elementos da frase de forma criativa para expressares as tuas ideias, sentimentos e pensamentos.

Com estas actividades vais ficar a conhecer melhor como usar a **comparação**.

1. Lê com atenção a frase seguinte:

“ Quando não compreende os filhos, o coração de mãe é como um novelo embaraçado.”

1.1. O que será que a autora quis dizer com esta expressão?

Esta autora quis dizer que quando a nossa mãe está triste sente o coração apertado.



2. Completa

A mãe quando está triste é como Caracção sem vida

A mãe quando está feliz é como Caracção aberto e feliz

A mãe se sente saudades é como Caracção cheio de saudade dos filhos

A mãe quando está zangada é como uma cadeira a bater no chão

3. Descobre tu o que falta para completares as expressões:

O cão hoje sentese como um passarinho.

O gato hoje sentese como um passarinho.

O pato hoje no lago sentese como um passarinho.

O sapo hoje de manhã sentese como um passarinho.

3.1. A palavra que serve de ligação entre as duas ideias é Como.

Concluimos que:

Sempre que relacionares os elementos da frase de forma criativa estás a usar a Comparação.

4. Cria as tuas próprias comparações:

Um girassol amarelo é como o sol a brilhar

Os chuva acast é como uma nuvem.

Um morango vermelho é como uma flor.

Uma folha de repolho é como um folho.

Uma fol vermelha é como uma maçã.



2. Completa

A mãe quando está triste é como um murmurar cinzento

A mãe quando está feliz é como um coração

A mãe se sente saudades é como uma folha

A mãe quando está zangada é como arrabiada

3. Descobre tu o que falta para completares as expressões:

O meu pai. Quando está feliz como um passarinho.

A minha avó quando conta é feliz como um passarinho.

Eu quando estou feliz sou como um passarinho.

A minha mãe é feliz quando como um passarinho.

3.1. A palavra que serve de ligação entre as duas ideias é como.

Concluimos que:

Sempre que relacionares os elementos da frase de forma criativa estás a usar a comparação.

4. Cria as tuas próprias comparações:

Os meus olhos azuis são é como um diamante a brilhar

A minha boca é linda é como como estrelas a fazer luzinhas

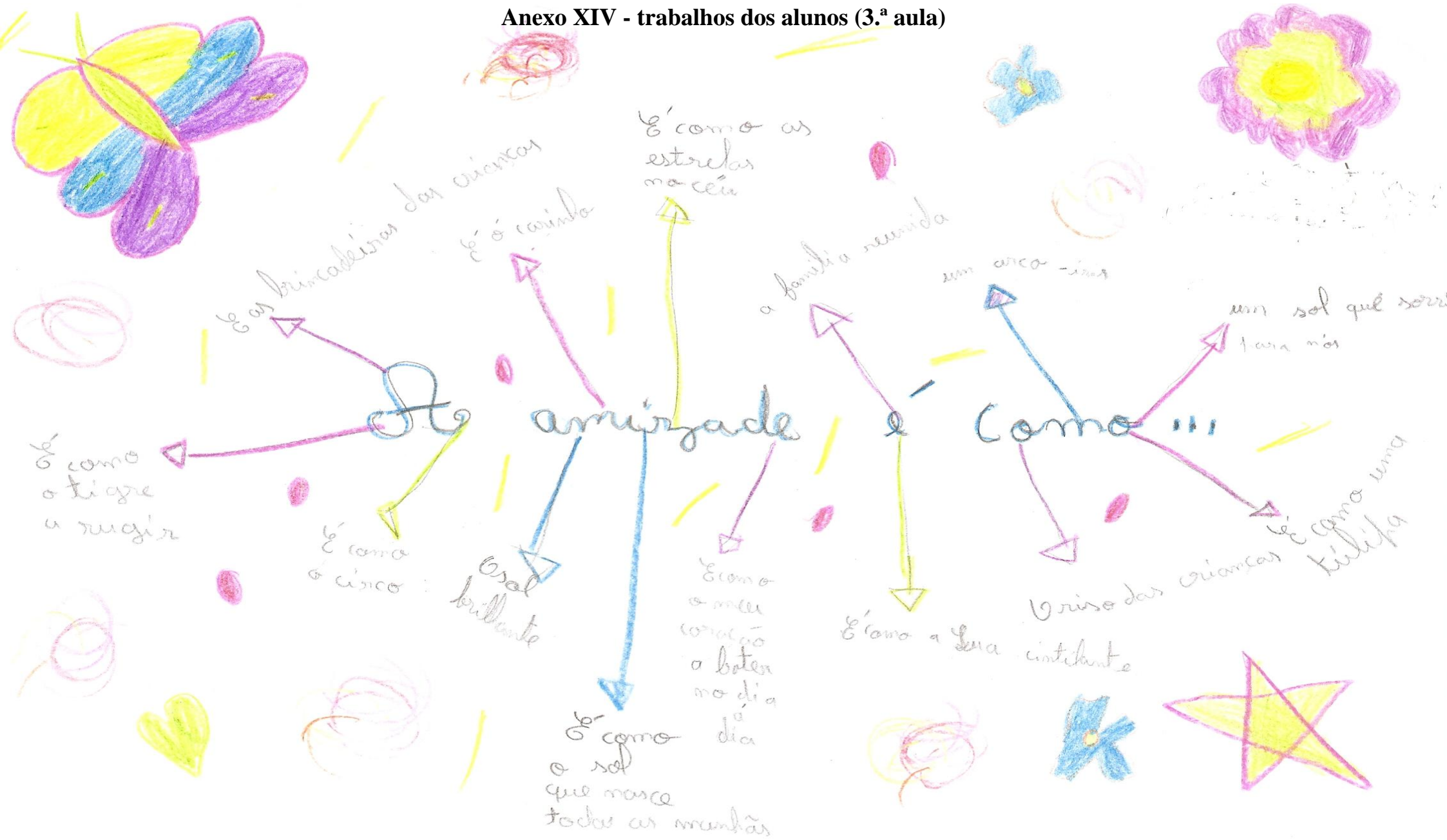
Um coração é como o amor

As estrelas são é como brilhanter a brilhar no céu

O sol é como sol a brilhar no céu



Anexo XIV - trabalhos dos alunos (3.^a aula)



Anexo XV - trabalhos dos alunos (4.^a aula)

O teu rosto é como a flor mais bonita do universo.
O teu cabelo é como a Talita mais cheirosa do mundo.

O arco-íris é bonito como uma rosa vermelha.
O Messi é um grande jogador como Eduardo.

O teu sorriso é como a luz do sol de madrugada.
O brilho nos teus olhos é como o céu azul escuro no dia de lua.

A mãe é bonita como uma flor.
A professora é simpática como uma estrela.

Anexo XVI - trabalhos dos alunos (5.ª aula)

Lê atentamente o texto e responde às perguntas:

“(...) A avó sorriu e foi tirar uma saia do armário.

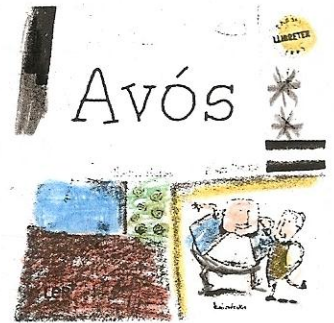
- O que vais fazer com essa saia?

- Vou esconder estas pernas magras que parecem agulhas de fazer renda.

- Não digas isso, mulher! Tu és bonita como o sol, com os teus olhos tristes como as estrelas da noite, as tuas pestanas curtas como a erva recém cortada, a tua pele enrugada como as nozes de uma tarte, os teus beiços secos como a areia do deserto, o teu cabelo branco como uma nuvem de Verão, e as tuas pernas magras como as de uma andorinha. E faz o favor de te despachar, que temos que ir dançar!

A avó pendurou a saia, foi lavar a cara e sorriu diante do espelho.

Depois deu o braço ao seu homem e foram os dois para o baile.”



In Heras, Chema: Avós. Editora Kalandranka

1. De que fala o texto?

o texto fala de dois avós que gostam um do outro.

2. No texto, o que quer dizer o avô com as expressões:

“tu és bonita como o sol”

que o sol é bonito e a avó é bonita como o sol

“com os teus olhos tristes como as estrelas da noite”

porque as estrelas da noite eram tristes e bonito e os seus olhos também eram tristes e bonito como as estrelas da noite

“as tuas pestanas curtas como a erva recém cortada”

que eram curtas e bonita como a erva recém cortada

“a tua pele enrugada como as nozes de uma tarte”

que a pele da avó era muito bonita e enrugada como as nozes de uma tarte

“os teus beijos secos como a areia do deserto”

Dever dizer que a avó tinha os beijos secos como a areia do deserto porque os camelos vão passando pelos beijos.

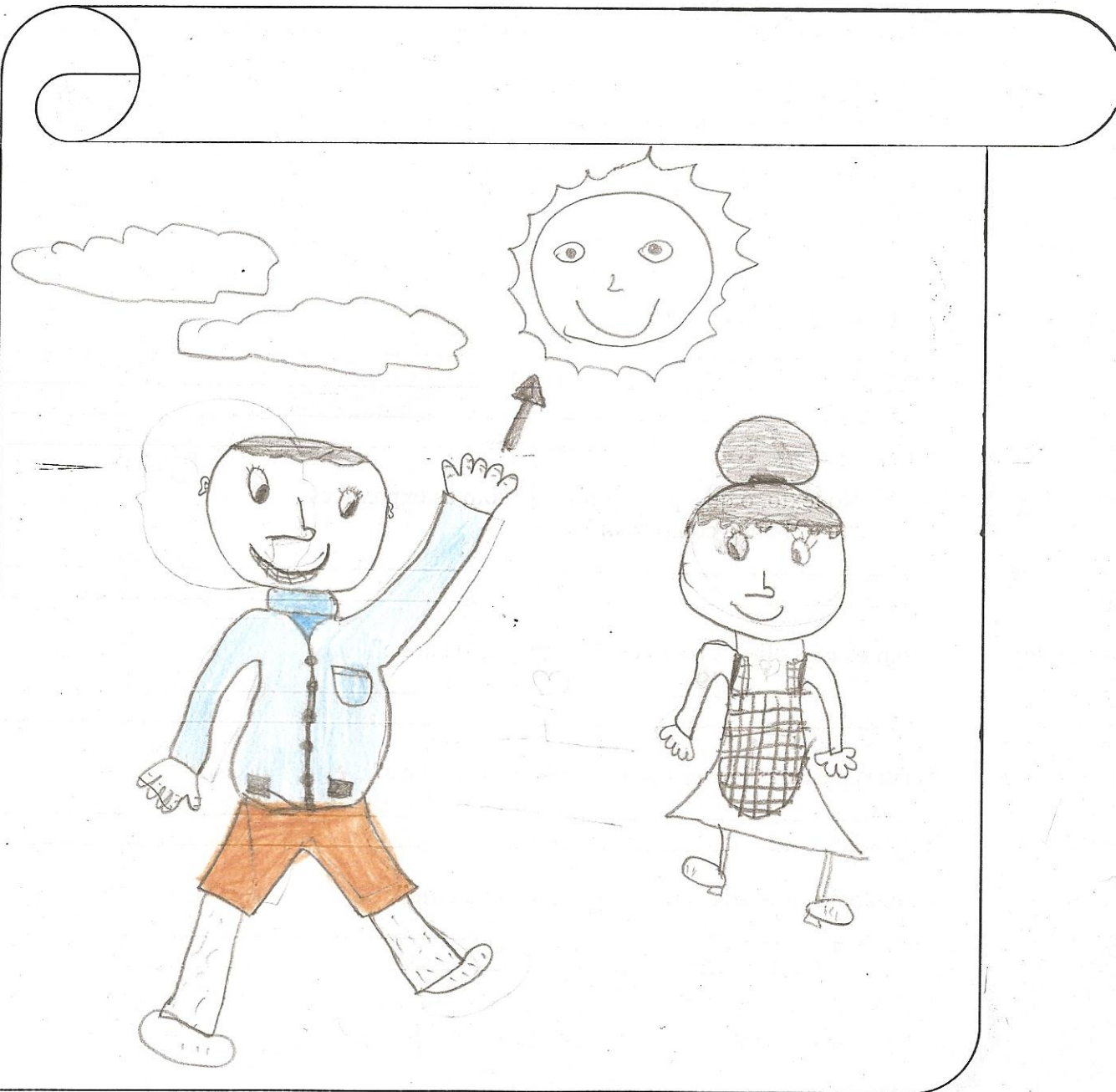
“o teu cabelo branco como uma nuvem de Verão”

Dever dizer que a avó lhe deu um elogio bonito como uma nuvem de Verão porque se calhar a avó sabia que a avó gostava do Verão.

“as tuas pernas magras como as de uma andorinha”

Dever dizer que a avó lhe deu um elogio lindo porque as andorinhas aparecem a Primavera e elas são bonitas.

3. Ilustra a expressão: “Tu és bonita como o sol.”



“os teus beijos secos como a areia do deserto”

Os beijos dela não eram feios antes pelo contrário eram lindos como a areia do deserto.

“o teu cabelo branco como uma nuvem de Verão”

O cabelo dela era tão bonito como uma nuvem de Verão.


“as tuas pernas magras como as de uma andorinha”

As pernas de uma andorinha são como as dela bonitas.

3. Ilustra a expressão: “Tu és bonita como o sol.”




Anexo XVII - trabalhos dos alunos (6.ª aula)



Laboratório Gramatical

**Leitura / Interpretação e uso de linguagem
metafórica em alunos do 1.º Ciclo**



A linguagem oral e escrita torna-se mais rica se utilizares algumas figuras de estilo para expressares as tuas ideias, sentimentos e pensamentos.

Com estas actividades vais ficar a conhecer melhor como usar a **metáfora**.

1. Observa com atenção a imagem seguinte.

1.1 Descrevo o que vejo.

A mãe que está a amar e
abraçar o filho e está feliz
porque está com o seu filho



2. O que te sugere o título?

que a relação de mãe e
filho.

**Coração
de
mãe**



3. Comenta as expressões:

“O coração de mãe ganha ferrugem quando não vê um filho há muito tempo.”

“O coração de mãe ganha ferrugem quando não vê um filho há muito tempo.”

“O coração de mãe é um vulcão (em erupção) quando um filho faz um grande disparate...”

“O coração de mãe fica triste quando o filho faz uma grande asneira.”

“Mas quando um filho precisa de ajuda é um sino que toca sem parar.”

“Mas quando um filho precisa de ajuda vai logo a correr e mãe pensa em mais coisa.”

Aqui a autora expressa os seus sentimentos estabelecendo uma relação de semelhança entre as duas ideias. Utiliza a **metáfora**.

4. Agora vais tu criar algumas **metáforas**:

• Sinto o meu coração ganhar ferrugem quando o meu coração vai para longe.

• Pareço um avião a jacto quando vejo alguém a pedir-me recurso ou ajuda.

• O meu coração parte-se em mil bocadinhos quando vejo a minha mãe a chorar.

• O meu coração fica às pintinhas quando a minha mãe fica doente.



- Sinto-me um vulcão quando passos andam me sempre sempre a doitar.
- Sou um sino que toca sem parar quando me alegro e preciso de ajuda.

5. Elabora algumas metáforas pensando na tua mãe.

O rosto da minha mãe é lindo como um jardim.

Os cabelos da minha mãe são loiros como o sol radiante.

Os braços da mãe são aqueles que me ajudam e abraçam.

As mãos da minha mãe são lindas como uma flor desceida.

O amor que a mãe sente por mim é muito muito grande como o mundo.

O carinho que eu sinto pela minha mãe muito muito especial.

Quando tenho saudades da mãe sinto-me infeliz porque eu quero vê-la sempre.

O amor de mãe é super especial.



- Sinto-me um vulcão quando alguém me chateia.
- Sou um sino que toca sem parar quando algo de especial acontece.

5. Elabora algumas metáforas pensando na tua mãe.

O rosto da minha mãe é como uma estrela a brilhar no céu azulado.

Os cabelos da minha mãe são como chocolate com sumo de laranças.

Os braços da mãe são como areia macia de fundo de mar.

As mãos da minha mãe são como a água com espuma.

O amor que a mãe sente por mim é como as laranças a cantar na Primavera.

O carinho que eu sinto pela minha mãe é como as flores a desabrochar.

Quando tenho saudades da mãe sinto-me como um céu sem lua.

O amor de mãe é como o arco iris a cintilar no azul do céu.



Anexo XVIII - trabalhos dos alunos (7.ª aula)

E para ti, o que é o amor? ^{O amor é amizade}
Faz um desenho para responder a esta questão. ^{entre todos nós.}

O amor é a amizade entre todos nós.



amizade

Agora vai registar todas as respostas dadas para a pergunta inicial.

O amor é a melodia, que nós cantamos.

O amor é o abraço onde cabe toda a ternura do mundo.

O amor é uma palavra imensa.

O amor é como silabar de chocolate.

O amor é como a mãe a embalar os sonhos das suas filhas.

O amor é doce como o chocolate.

O Amor é
Doce como o chocolate.
O Amor é
Imenso como as gotas do oceano.
O Amor é
Leve como o algodão doce.”

A partir destes exemplos, escreve tu mais algumas comparações ou metáforas sobre o amor.

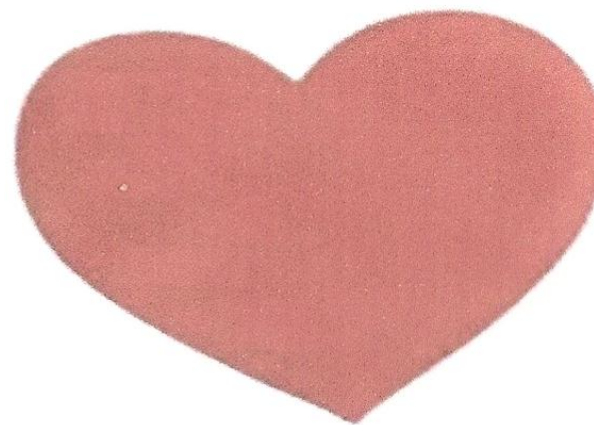
O amor é

Um lápis afiado.

O Amor é

Uma flor gira

O amor o que é?



“O Amor é
O abraço onde cabe
Toda a ternura do mundo.
O Amor é
Uma palavra imensa
Com sílabas de chocolate.
O Amor é
A mãe a embalar
Os sonhos de um filho...”

José Jorge Letria

O Amor é
Doce como o chocolate.
O Amor é
Imenso como as gotas do oceano.
O Amor é
Leve como o algodão doce.”

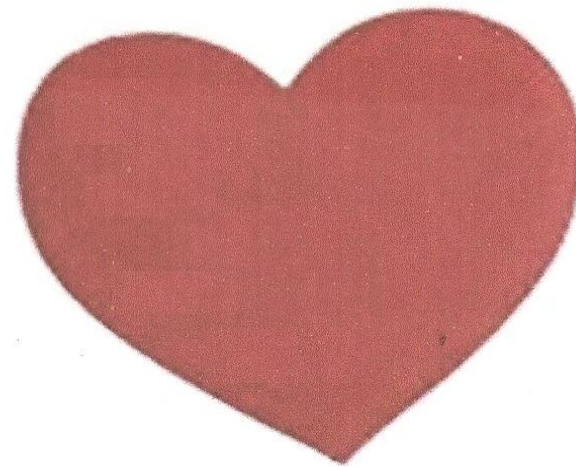
A partir destes exemplos, escreve tu mais algumas comparações ou metáforas sobre o amor.

O amor é leve como uma
nuvem azul de verão.

O amor é o coração
a bater milhões
de vezes.

O amor é como
as ondas do mar.

O amor o que é?



“O Amor é
O abraço onde cabe
Toda a ternura do mundo.
O Amor é
Uma palavra imensa
Com sílabas de chocolate.
O Amor é
A mãe a embalar
Os sonhos de um filho...”

José Jorge Letria